

**SUBSEÇÃO III – DIREITO PÚBLICO ADMINISTRATIVO****1. ARTIGOS****DIREITO À EDUCAÇÃO – UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA**

GLÁUCIA BALERONI PACHECO

Promotora de Justiça do Estado de Minas Gerais  
Especialista em Direito Processual Civil – UNIC – Cuiabá

“A natureza e a instrução são semelhantes; a instrução transforma o homem, ao mesmo tempo em que cria a sua natureza”. (Demócrito)

**SUMÁRIO:** 1. Introdução. 2. A Formação do Ser Humano e o Direito. 2.1. Contextualização Social. 2.2. A Família na Formação do Ser Humano. 2.3. A Terminologia da Palavra ‘Direito’. 2.4. A Acepção do Direito no Contexto Filosófico. 2.5. O Direito em Concepções Históricas. 2.6. Da Complexidade da Concepção de um Direito. 2.8. A Educação e a Ética na Esteira do Desenvolvimento do Ser Humano. 3. A Educação e a Justiça Social. 3.1. Noção de Bem. 3.2. O Vocábulo *Justiça*. 3.3. A Justiça em Normas. 3.4. A Justiça e o Direito Natural. 3.5. A Justiça e a Igualdade entre os Seres Humanos. 3.6. As Influências do Pensamento Social na Concepção de Justiça. 3.7. O Valor Tutelado numa Norma de Justiça. 3.8. A Educação na Ordem Social. 4. O Direito à Educação na Ordem Jurídica. 4.1. Uma Convenção Social. 4.2. O Direito à Educação no Histórico Constitucional Brasileiro. 4.3. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. 4.4. Objetivos Fundamentais do Estado Brasileiro. 4.5. A Educação como Direito Fundamental. 4.6. A Educação na Ordem Social Constitucional Federativa. 4.7. O Direito à Educação na Legislação Infraconstitucional Pátria. 4.8. Mecanismos Jurídicos de Garantia ao Direito à Educação no Brasil. 5. Conclusão. 6. Bibliografia.

**1. Introdução**

A análise da educação como um todo sempre demonstrou ser um grande desafio para aqueles que estudam o ser humano como indivíduo e como ator social. A conduta humana deve ser avaliada sob a ótica da produção de efeitos considerados em si mesmos e em relação ao todo. Nesse aspecto é indubitável que a educação seja, por vezes, palco de uma notória discussão filosófica acerca de uma provável conceituação que possa não somente delimitar seu objeto, como também determinar os parâmetros que sejam suficientes para a sua adequada caracterização.

Percebe-se a grande missão dos estudiosos do tema que, desde as épocas mais remotas, debruçaram-se sobre os mais diversos fenômenos sociais e muito asseveraram com relação ao verdadeiro papel do Estado para resolver questões ligadas à educação, ora numa

tentativa de conceituá-la, ora caracterizá-la e, até mesmo, demonstrar sua necessidade na vida do ser. Desse esforço restam grandes obras, no que diz respeito ao seu conteúdo, que sempre incentivaram os operadores do direito a concentrarem os seus esforços no sentido da busca por tal conhecimento.

De forma muito arraigada nessa proposta, a disciplina de Direito Educacional proporciona momentos de profundas reflexões sobre o verdadeiro papel da convivência em sociedade, considerando os mais elevados valores intrínsecos e extrínsecos quando da tentativa de caracterizar o papel do Estado frente à formação do ser humano, privilegiando um instrumental teórico e doutrinário para a concepção dos mais nobres aspectos do tema ora em apreço. Estudar o direito não é somente estudar normas, princípios e leis. É, também, entender os valores que cercam os ideais de justiça, quase sempre compreendidos no célebre brocardo de *dar a cada um o que é seu*. Mais que isso, os ensinamentos do que seja ser justo começam desde tenra idade, com o aprendizado, para posterior treinamento, das virtudes que devem conduzir o homem ao trato com a natureza e, principalmente, com o seu semelhante.

Talvez a mais nobre missão seja a de amar o próximo como a si mesmo, como um dia nos ensinou o nazareno Jesus Cristo. Essa parece ser a grande aproximação entre direito e justiça, qual seja, orientar-se pela norma do amor para atingir o justo respeito ao semelhante na medida de suas ações. Assim, a educação mostra-se como o motor de propulsão que se confunde com o próprio sentido da vida, permitindo ao homem criar os seus valores morais, sociais e entender o seu verdadeiro papel em seu tempo.

Evoca-se a figura do Estado como a entidade que existe para, fundamentalmente, assegurar direitos e observar o cumprimento de deveres dos seus gerenciados. A educação como direito de todos e dever do Estado, conforme disposição expressa na Constituição da República de 1988, passa a ser questão de justiça em sua implementação. A ausência ou omissão do Estado nessa temática provoca gravames de injustiça social. O vertente trabalho é uma singular proposta de analisar alguns dos parâmetros que cercam a educação como esse norte condutor dos caminhos de formação contínua e ininterrupta, aproximando-a aos ideais de justiça, considerando sempre o ser humano como núcleo principal. Afinal, analisar a educação é analisar o ser.

Ao estudar a formação do ser humano e o direito, insere-se a idéia nuclear de família e seu papel na formação do ser humano para atingir discussões acerca da concepção e das principais dificuldades existentes nas obras pesquisadas para elaborar um conceito de direito que possa ser único, abrangente e, ao mesmo tempo, refletir de modo adequado o que se pretende ao utilizá-lo na expressão 'direito à educação'. Para tanto, visões tradicionais do direito são destacadas nesse contexto.

O desafio da educação frente à justiça social se faz no sentido de elencar alguns dos pontos caracterizadores da justiça, os critérios adotados para tanto, além de registrar a sua essência e seu valor social. Ao defender a idéia de que a educação deve ser vislumbrada

como questão de justiça, requerem-se abordagens pontuais do que venha a ser o conceito de justiça e quais as possibilidades de sua abrangência no contexto temático. Na ordem jurídica, o direito à educação deve ser vislumbrado na relação direta entre os termos educação e justiça, ressaltando algumas das mais severas críticas existentes nesse contexto. Destaca-se o papel do Estado no enfrentamento do tema, disciplinado tanto no plano constitucional, quanto em patamares infraconstitucionais.

## **2. A Formação do Ser Humano e o Direito**

### **2.1. Contextualização Social**

Entender o ser humano e sua grandeza é missão por demais enobrecedora. Desde os primórdios de sua existência, o ser humano busca razão para sua vida, procura uma forma de aprimorar suas virtudes e anseia, principalmente, pela excelência e justificativa para suas ações. As atividades humanas, de plano, podem ser analisadas sob o prisma de sua exteriorização, que, por sua vez, ocorre com relação aos seus semelhantes ou de acordo com sua ação sobre os bens materiais ou imateriais que lhe proporcionam os recursos de conservação e de desenvolvimento. Em grupos sociais, os conflitos mostram-se mais ou menos intensos na razão do poder de compreensão que os homens têm acerca dos seus problemas.

O que se percebe é que a família recebe importante destaque como instituição única capaz de abarcar todas as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento do ser humano presente na sua individualização. É a célula social por excelência no que tange a qualquer projeto educacional, e isso, em boa parte dos casos cai no vazio. É pretensão destacar algumas abordagens acerca da importância do processo educacional na formação do ser humano e da responsabilidade que o Estado tem de criar meios para que a participação da família no âmbito da educação do indivíduo seja a mais satisfatória e completa possível.

### **2.2. A Família na Formação do Ser Humano**

Antes de adentrar na contextualização do presente item, por mais simples que seja, mister se impõe uma conceituação do vocábulo *família*. O professor Ferreira (2004, p. 318) proporciona tal desiderato, ou seja: “[...] pessoas aparentadas que vivem, geralmente, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Pessoas do mesmo sangue. Reunião de gêneros. Na antropologia, família é a que é constituída pelo casal e seus filhos”. É indiscutível que a família é a mais destacada e fundamental célula social. Recebe destaque não somente no corpo da redação constitucional, como em grande parte da legislação infraconstitucional. Entender o processo educacional é entender a família como motor principal de apoio e sustentáculo ao aluno. E isto não se faz somente com a participação em meras reuniões de pais e mestres, mas, fundamentalmente no cotidiano, ao incentivar o aluno em suas ações diárias, no auxílio material, moral, nas suas alegrias e suas frustrações, demonstrando todo o afeto necessário em tudo o que envolva o seu aprendizado

e formação para a vida. Importante observar que a escola, por maior que seja a sua pretensão, jamais pode suprir a falta que pode fazer uma família. A ausência dela conduz a uma lacuna intransponível. Neste sentido adverte o professor Chalita (2001, p. 17) que a família tem a responsabilidade de formar o caráter e de educar seu integrante para os desafios da vida, de fazer com que perpetuem os valores éticos e morais do ser.

Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que sejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avó ou avôs, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. A família tem de acompanhar de perto o que se desenvolve nos bancos escolares.

O que se compreende quando se trata do tema educação é que a família, como núcleo formador do ser humano, deve participar ativamente do processo de sua capacitação intelectual, moral e também espiritual. Os valores vêm de berço, já diz o ditado popular. Apartar a participação da família do desenvolvimento do aluno é sufragá-lo ao fracasso. Devem ser proporcionadas à família plenas condições para que entenda o seu papel e interaja no processo educacional de modo contínuo, ativo e eficaz. Não bastam somente palavras de incentivo, mas, principalmente ações.

Seguindo tal raciocínio, impõem-se ao Estado políticas rígidas de investimento em mecanismos práticos que possam atuar, possibilitando maior interação da família no processo de realização educacional. Isso não se faz somente com propostas do tipo *bolsas-família* e *vales-educação*, por exemplo. A atuação do Estado deve ser determinante como órgão gerenciador das práticas enaltecedoras do *espírito familiar*, num amplo contexto de incentivo por meio de medidas práticas adotadas na comunidade.

Assim como o processo educacional deve ser contínuo na vida do ser humano, a família o deve ser na formação dele. Não há como separar tal célula social do principal processo de capacitação para a vida. Boaventura (1984, p. 25), ao analisar o delineamento das políticas de educação e cultura, aduz que a formação do ser humano torna-se objetivo primordial dos sistemas educacionais existentes, sendo que qualquer visão política no tema requer um empenho no sentido de proporcionar meios para que tal objetivo seja alcançado.

A formação do homem, cidadão e produtor de bens e serviços, é o objetivo maior dos sistemas educacionais, sendo, para tanto, necessário aumentar as oportunidades educacionais para as crianças e programar a educação de adultos, inclusive a superior, numa perspectiva de educação permanente.

### 2.3. A Terminologia da Palavra *Direito*

Das inúmeras acepções ofertadas à palavra direito, em vasta literatura, busca-se, no presente contexto, destacar algumas daquelas consideradas significativas para a abordagem corrente. Não se trata de esgotar, em todas as línguas, a busca terminológica para o verbe-

te, mas, tão-somente, à guisa de ilustração, invocar algumas selecionadas, e consideradas como fundamentais nas obras pesquisadas no presente trabalho. A palavra *direito* origina-se do latim *directum*, para significar o que está conforme a regra. Em inglês, adota-se o termo como sendo *right*. Na língua alemã, *recht*. No idioma espanhol, *derecho*. Na sua aceção em italiano observa-se o *diritto*, sendo que em francês analisa-se o termo como *droit*. Derivadas de *rectum* (*de* + *rectum* = linha reta).

Observa-se que em latim dois outros termos devem ser considerados sob esse contexto. O termo *jus* representa propriamente mais o senso de direito, enquanto o verbete *rectum* designa um sentido mais afeto à moral do que ao direito. Registra-se que o termo *jus* fora trazido para as línguas de origem latina como elemento formador de diversos vocábulos como, por exemplo, jurisconsulto, juiz, júri, jurisdição, julgamento, jurisprudência, jurídico, dentre outros. Também pode ser registrado o termo *legitimum* como derivado de uma *lex*.

## 2.4. A Aceção do Termo *Direito* no Contexto Filosófico

Abbagnano (2003, p. 278) entende que o termo *direito* pode ser estudado de acordo com um sentido geral e como técnica, sendo que o Direito é:

[...] em sentido geral e fundamental, a técnica da coexistência humana, isto é, a técnica que visa a possibilitar a coexistência dos homens. Como técnica, o Direito se concretiza em conjunto de *regras* (nesse caso leis ou normas), que têm por objeto o comportamento inter-subjetivo, ou seja, o comportamento dos homens entre si..

Ressalta ainda que, na história do pensamento filosófico e jurídico, quatro fundamentais concepções sobre a validade do Direito se entrelaçaram ou se sucederam:

[...] 1ª. a que considera que o Direito positivo (conjunto dos Direitos que as várias sociedades humanas conheceram) baseia-se num Direito natural eterno, imutável e necessário; 2ª. a que julga o Direito fundado na moral e o considera, portanto, numa forma diminuída ou imperfeita de moralidade; 3ª. a que reduz o Direito à força, ou seja, a uma realidade histórica politicamente organizada; 4ª. a que considera o Direito como uma técnica social. (ABBAGNANO, 2003, p. 278).

A concepção que reduz a noção do Direito à força, surge a partir da negação do Direito natural e da ligação da noção de Direito com a de coerção externa ou sanção. Nesse contexto, a corrente de pensamento que assim o aduz, entende que a característica essencial da força é garantir a realização da norma estatuída de modo que o Direito realizado seja o Direito força. “O pressuposto dessa corrente é a negação do Direito como dever-ser, aliás, do próprio dever-ser: é a identificação entre norma e realidade, entre dever-ser e ser”. (ABBAGNANO, 1998, p. 279). Para aqueles que admitem o Direito como técnica social, há uma aproximação da idéia do Direito positivo como um meio para atingir determinados fins:

O Direito positivo nada tem de perfeito ou de transcendente, não inclui nenhum valor último e absoluto. É simplesmente um instrumento para alcançar certos fins; e, como todo instrumento, pode ser julgado em termos da eficiência, da capacidade de garantir uma ordenação (qualquer) da sociedade humana. Sob esse aspecto, o Direito deve ser reconhecido como um dever-ser, como uma regulamentação do comportamento humano, com a qual esse comportamento pode até não se ajustar. (ABBAGNANO, 2003, p. 278).

A problemática para os seguidores do Direito como técnica social está na razão de sua incrementação, uma vez que toda técnica quando revista não se altera substancialmente a ponto de perder sua eficiência. E nisso, parece haver quase que uma unanimidade na bibliografia pesquisada.

Toda técnica eficaz deve ser auto-retificável; essa é, na verdade, a única vantagem que a técnica da ciência experimental, desde Galileu até hoje, possui sobre as outras. Desse ponto de vista, o juízo técnico sobre determinado sistema de Direito é o juízo sobre a sua capacidade de corrigir ou eliminar suas próprias imperfeições, de tornar-se mais ágil e, ao mesmo tempo, mais rigoroso. Não é um juízo que se refira à mera coerência de sistema, nem um juízo de valor resultante do confronto do sistema com um ideal prévio de justiça. É um juízo concreto e diretivo, capaz de influir na evolução histórica do direito. (ABBAGNANO, 2003, p. 288).

No vocabulário técnico e crítico de Lalande (1999, p.264), o verbete *direito* é estudado no sentido de oposição ao fato e como conjunto dos direitos que regem as relações dos homens entre si. “O Direito, em oposição ao Fato, é em toda ordem de coisas o legítimo, em oposição ao real, na medida em que este pode ser ilegítimo”. Como conjunto dos Direitos, aspecto tido como relevante em seu raciocínio, o autor destaca três acepções que determinam a característica da palavra. Como Direito positivo, “[...] aquele que resulta das leis escritas ou dos costumes passados com força de lei. Ex: Direito civil; Direito romano [...]” (LALANDE, 1999, p. 264). Em síntese conclusiva, o autor entende ser o Direito um conjunto de condições ligadas à liberdade. “O Direito é o conjunto das condições sob as quais a vontade individual se pode unir e associar à vontade individual de outrem conforme uma lei universal da liberdade” (LALANDE, 1999, p. 264).

## 2.5. O Direito em Concepções Históricas

A larga abrangência do termo *direito*, assim como em relação ao que ocorre com a educação, sempre incomodou muitos dos filósofos desde a Antiguidade. Como forma de realçar essa assertiva, é salutar registrar algumas dessas inquietudes.

Nas lições ministradas ao filho Nicômacos, o criador da ética como ciência e discípulo de Platão, o macedônio Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) aproxima o conceito de direito ao de ética, e os dois ao de política. Sempre pautou seu raciocínio pela qualidade das obras praticadas pelos homens e pela virtude disto. O método desenvolvido por Aristóteles era o método da busca do conhecimento pela *práxis*. Importava o *como fazer*. “O direito é

aquilo que cria e faz conservar, no todo e nas partes, a felicidade para a comunidade política” (FRANÇA, 1997, p. 60).

Como a tradição dos jurisconsultos romanos era a de definir as partes do direito, nunca o direito como uma unidade (totalidade), não há como extrair uma definição clara do termo. No entanto, célebre é o pensamento do romano Ulpiano consubstanciado na noção de que o direito consistia em dar a cada um o que é seu. O Bispo de Hipona e sucessor de Valério, Santo Agostinho (354 – 430) é considerado como um buscador inquieto da verdade. Sua vida e obra é o retrato de suas angústias em entender a potencialidade do homem, compreendendo que o direito é um fenômeno advindo das relações sociais, destas dinâmicas e em constante processo de desenvolvimento. Admitia que a tranquilidade era um dado espiritual, um verdadeiro estado de espírito, ao passo que a ordem social é dinâmica.

O direito é um fenômeno de ordem coexistencial, postulado da ordem universal, que se irradia como tendência à coesão, à unidade e à concórdia. A ordem social é uma construção humana, algo dinâmica, e nunca estática. Razão por que o direito não seria jamais a paz dos cemitérios, a tranquilidade das catacumbas, mas a paz das consciências e a tranquilidade da compreensão e da convivência humana. (FRANÇA, 1997, p. 61).

Santo Tomás de Aquino, por sua vez, entendia o direito (*jus*) como norma *agendi* (*jus objectivum*). Para o filósofo, o conceito de *lei* não estava na razão do sentido físico, mas no sentido de ato de império. Para o filósofo santo, a lei era a *ratio juris*, ou seja, a razão que promovia qualquer tipo de justiça a ser alcançada pelo ser humano. Para o criador do *Leviatã*, um dos precursores da concepção do Estado, tal qual hoje é entendido, Tomas Hobbes associava dois elementos (socialidade e razão) para integrar a noção de direito. Vislumbrava uma interpretação antropocêntrica do direito, a qual excluía a intervenção de um determinante supra-humano. Percebia a necessidade da criação de um ente maior que pudesse gerenciar as relações mantidas entre os homens. “A socialidade é um princípio natural, princípio do direito, ditado pela razão natural” (FRANÇA, 1997, p. 61).

Leibnitz analisou o direito como um potencial de moral, a forma mais elevada do conhecimento (sabedoria – *sapientia*). É a visão considerada por boa parte dos filósofos e estudiosos do tema, como uma das mais sublimes, um dos mais altos níveis de captação humana. Isso é inegável dentro do campo das concepções do direito. “A justiça é a forma mais elevada de conhecimento – *Sapientia* – *Sophia* – Sabedoria, e a forma mais elevada de consentimento que é a *Charitas* = amor sacrificial. O direito é esse poder moral, que realiza a justiça” (FRANÇA, 1997, p. 61). O ponto nodal da concepção de Immanuel Kant para o direito é a idéia de liberdade. Fazia parte do contexto em que vivia o filósofo, no século XVIII, quando a luta dos homens pelas realizações sociais era a tônica. Kant, no entanto, advertia que os juristas ainda procuravam uma definição de direito e isso era salutar. Ainda nos tempos atuais são percebidas certas angústias para encontrar uma noção que possa apreender a magnitude do verbete. “O direito é o conjunto das condições sob as quais a liberdade de um se harmoniza com a liberdade de outrem mediante uma lei

geral chamada Liberdade” (FRANÇA, 1997, p. 61).

## 2.6. Da Complexidade da Concepção de um Direito

A dificuldade de extrair uma definição para o verbete *direito* está nas diversas considerações que são realizadas em torno de objetos distintos, cada qual condicionado pela posição de cada investigador e pelos procedimentos metódicos de que se vale para tanto. Há que se destacar que o método utilizado influi na definição do objeto. Como o direito é um objeto polivalente, suscita definições, com certa amplitude, genéricas, sendo que cada qual assume uma pretensão totalizante. As considerações acerca da natureza do direito tornam-se complexas, quando delas se utilizam para referir-se a algo que é próprio do ser humano e que se possui, ou quando se quer mostrar uma realidade objetiva, e, ainda, quando se denota uma avaliação de conduta humana.

Como corolário, alguns entendem que o direito é o que é justo, enquanto outros atestam que deve haver uma independência entre o direito e o ser justo, havendo ainda pensamento no sentido de que deve haver uma subordinação entre ser justo ao direito. Percebe-se que o sentimento de boa parte dos indivíduos reflete na razão de que o direito corresponde ao que deve ser cumprido, aproximando-o muito de uma norma de conduta social.

O Professor França (1975) parte da consideração de que o verbete *direito* deriva diretamente do latim *directum*, sendo que no direito romano a derivação se dá por *jus*, *juris*. Dessa forma, em primeiro plano, o direito para França é aquilo que está em conformidade com as leis. Por outro lado, adverte o mestre que a palavra *regra*, derivada de *regula*, permite entender o direito como uma régua. Em relação às acepções para o vocábulo direito, admite ter uma infinidade de acepções, destacando as que se seguem:

[...] disciplina social, que se impõe à comunidade humana; b) conjunto de regras e instituições jurídicas; c) conjunto de formas pelas quais as regras e instituições se exteriorizam; d) ciência que estuda essas regras e instituições; e) ideal de justiça, meta colimada pelas normas jurídicas; f) equidade, palavra igualmente de sentido variado; g) conjunto dos direitos de que as pessoas desfrutam. (FRANÇA, 1975, p. 76).

E arremata com a seguinte síntese:

À face do que já se considerou sobre o direito, embora sucintamente, parece ser possível formular-lhe um conceito, que, não obstante estar longe de ser completo, talvez seja suficiente para objeto deste verbete. Seria ele o seguinte: Direito é o conjunto das regras sociais que disciplinam as obrigações e poderes referentes à questão do ‘meu’ e do ‘seu’, sancionadas pela força do Estado e dos grupos intermediários. Nesse conceito encontram-se quatro aspectos fundamentais do direito: a) a *norma agendi* – ‘conjunto de regras sociais’; b) a *facultas agendi* – ‘que disciplina as obrigações e poderes’; c) o direito como o justo – referente à questão do *meu* e do *seu*; d) a *sancção de direito* – sancionada pela força do Estado e dos grupos intermediários. (FRANÇA, 1975, p. 76).

Os argumentos de Ráo (1952), visando à construção da noção de direito, partem da idéia do homem vivendo em agrupamentos sociais com outros seres da mesma espécie. Adota a visão de ser o direito um regulador das relações sociais tendentes a buscar a harmonia, razão maior do equilíbrio necessário, assim como o equilíbrio da natureza:

Sintetizando essas noções, podemos dizer: é o direito um sistema de disciplina social fundado na natureza humana, que estabelecendo, nas relações entre os homens, uma proporção de reciprocidade nos poderes e nos deveres que lhes atribui, regula as condições existenciais e evolucionais dos indivíduos e dos grupos sociais e, em consequência, da sociedade, mediante normas coercitivamente impostas pelo poder público. (RÁO, 1952, p. 43).

E arremata o professor na seguinte idéia:

Essa noção não parte da sociedade, menos ainda do Estado, para atingir o homem. Ao contrário, partindo da natureza humana, alcança a organização social e visa a disciplina das condições de coexistência e de aperfeiçoamento dos indivíduos, dos grupos sociais e da própria sociedade. E assim fixa o conceito unitário e básico sobre (sic) o qual toda (sic) a estrutura do direito se ergue. (RÁO, 1952, p. 43).

Ferraz Júnior (2003) adverte que o direito para as pessoas leigas representa um complicado mundo de contradições e coerências, invocando-o tanto para respaldar a crença de uma sociedade organizada como para provocar a revolução e a desordem.

O direito contém, ao mesmo tempo, as filosofias da obediência e da revolta, servindo para expressar e produzir a aceitação do *status quo*, da situação existente, mas aparecendo também como sustentação moral da indignação e da rebelião. O direito, assim, de um lado, protege-nos do poder arbitrário, exercido à margem de toda argumentação, salva-nos da maioria caótica e do tirano ditatorial, dá a todos oportunidades iguais e, ao mesmo tempo, ampara os desfavorecidos. Por outro lado, é também um instrumento manipulável que frustra as aspirações dos menos privilegiados e permite o uso de técnicas de controle e dominação que, por sua complexidade, é acessível apenas a uns poucos especialistas. (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 31).

O autor entende ser muito difícil definir o direito com rigor. Percebe que o direito representa uma série de símbolos e ideais reciprocamente incompatíveis. Por outro lado, forçosamente reconhece que o direito não deixa de vincular uma certa estabilidade social, já que admite um cenário comum em que os diversos anseios podem encontrar uma aprovação e uma paz social. Nesse entendimento, o direito à educação está inserido.

A palavra ‘direito’, em português (e as correspondentes nas línguas românicas), guardou, porém, tanto o sentido do *jus* como aquilo que é consagrado pela Justiça (em termos de virtude moral), quanto o de *derectum* como um exame da retidão da balança, por meio do ato da Justiça (em termos do aparelho judicial). Isso pode ser observado pelo fato de que hoje se utiliza o termo tanto para significar o ordenamento vigente – “o direito brasileiro, o direito civil brasileiro” –, como também a possibilidade concedida pelo ordenamento de agir e fazer valer uma situação – ‘direito de alguém’

–, não podendo-se esquecer ainda o uso moral da expressão, quando se diz ‘eu tinha direito à defesa, mas a lei não me concedeu’. (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 31-32).

Assevera o autor no sentido de que compreender o que seja o direito não é missão das mais fáceis, porque o verbete *direito* possui diferenças significativas que não podem ser desprezadas, devendo-se então mergulhar em muitos eixos de cunho filosófico e social que permitam uma melhor elucidação.

Ora, o termo direito, em seu uso comum, é sintaticamente impreciso, pois pode ser conectado com verbos (meus direitos não valem), com substantivos (o direito é uma ciência), com adjetivos (este direito é injusto), podendo ele próprio ser usado como substantivo (o direito brasileiro prevê...), como advérbio (fulano não agiu direito), como adjetivo (não se trata de um homem direito). [...] Dadas essas características do uso da palavra direito, é evidente que, do ponto de vista da concepção convencionalista da língua, uma definição meramente lexical do conceito é muito difícil. Restar-nos-ia, pois, ou o caminho da redefinição<sup>1</sup> ou, então, de uma pura estipulação. (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 37-38).

A própria complexidade da conceituação do vocábulo está associada ao fato de que a linguagem é regada por emoções. A carga emotiva da palavra produz definições persuasivas reduzindo quase que à nulidade uma definição neutra, em que não se observasse mais qualquer tipo de emoção (FERRAZ JÚNIOR, 2003). É o mesmo que se observa quando se busca compreender o vocábulo *educação*. Montoro (2000) vislumbra uma diversidade de conceitos do vocábulo direito dentre as inúmeras abordagens filosóficas, além do fato de que isso representa uma certa imprecisão terminológica devido às várias possibilidades de utilização dos signos formulados pela linguagem dos povos em diferentes épocas de suas existências. Para formular um entendimento a esse respeito, reserva duas espécies de definição para o termo.

[...] a palavra ‘direito’ não designa apenas uma, mas várias realidades distintas; b) em consequência, não é possível formular uma definição única do direito; devem ser formuladas diferentes definições, correspondentes às diversas realidades; c) o estudo feito demonstra que o vocábulo ‘direito’ não é unívoco, nem equívoco, mas análogo<sup>2</sup>. (MONTORO, 2000, p. 31-32).

Uma, *nominal*, consistente em dizer o que uma palavra ou nome possa significar. Outra, *real*, em que se reserva em atestar o que é uma determinada coisa ou realidade. Dessa forma, assevera que o direito pode ser considerado como norma, como faculdade, como justo, como ciência ou como fato social (MONTORO, 2000), e não há que se falar em

<sup>1</sup> Redefinir é um problema de natureza teórica, mas também prática. A proposta de um conceito envolve seu conhecimento, mas este conhecimento tem sempre repercussão na própria vida jurídica (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 39).

<sup>2</sup> Como sabemos, a lógica divide os termos em unívocos, equívocos e análogos. Unívoco é o termo que se aplica a uma única realidade. [...] Equívoco é o que se aplica a duas ou mais realidades radicalmente diversas. [...] Análogo é o termo que se aplica a diversas realidades que apresentam entre si certa semelhança. O termo análogo é, assim, intermediário entre o unívoco e o equívoco (MONTORO, 2000, p. 42).

posições contraditórias, uma vez que representam pontos de vista sobre diferentes ângulos com que se observa um mesmo objeto. Servem apenas para revelar a orientação doutrinária ou filosófica de cada autor e da época em que ocorreu o seu estudo. Revelam o caráter analógico do direito.

Ainda aduz que boa parte dos autores modernos, Kelsen, por exemplo, serve-se do vocábulo direito para representar o direito-norma, enquanto outros o associam ao direito-faculdade, ao direito-fato social e ao direito-ciência. No entanto, os juristas clássicos reservam o termo para a designação como direito-justo (o direito é o devido por justiça). Montoro (2000, p. 33) apresenta uma pluralidade de significações para o Direito. Parte de cinco premissas essenciais para associar o Direito à norma, à faculdade, à justiça, à ciência e ao fato social.

Mas, direito, na acepção de norma ou lei, indica realidades diferentes, quando se refere: a) ao direito positivo e ao direito natural; b) ao direito estatal e ao direito não-estatal (ou social). [...] O vocábulo direito, com frequência, é empregado para designar o poder de uma pessoa individual ou coletiva, em relação a determinado objeto. [...] A palavra 'direito', como dissemos, é ainda suscetível de outra significação, claramente distinta das anteriores, que coloca o direito em outra perspectiva e o relaciona com o conceito de justiça. Trata-se do direito na acepção de justo. [...] Num plano inteiramente diferente dos anteriores, a palavra 'direito' é, com frequência, empregada para designar a 'ciência do direito'. [...] Finalmente, numa perspectiva distinta das anteriores, a palavra 'direito' é empregada principalmente pelos sociólogos, mas também pelos juristas, no sentido de fato social. [...] O direito é, então, considerado um setor da vida social, independentemente de sua acepção como norma, faculdade, ciência ou justo. E, como setor da vida social, deve ser estudado sociologicamente. É dentro dessa perspectiva que se situa a Sociologia do Direito.

O filósofo admite que as cinco concepções que formula são as que mais interessam para qualquer estudo jurídico. Muito embora tenha realizado tal delimitação, entende que existam outras menos importantes que são de uso corrente.<sup>3</sup>

## 2.7. A Necessária Educação

Partindo do estudo e da terminologia do direito, são necessárias algumas considerações sobre o momento em que surge o direito à educação como tema pautado de regramento normativo. Na formação do ser humano, a educação sempre foi uma obrigação natural da sua família, como condição essencial e fundamental para o seu desenvolvimento e qualificação, não somente para o trabalho, mas para a vida como um todo. A educação deveras assume conceitos e significados das mais variadas ordens, de acordo com sociedade e época considerados. No sentido etimológico, o vocábulo educação tem sua raiz nos verbos latinos *educare* (alimentar, amamentar, criar), com sentido de “algo que se

<sup>3</sup> Outros sentidos: a palavra direito usada no sentido de tributo, taxa, reto, uma operação certa, um homem direito, o oposto de esquerdo, por exemplo (MONTORO, 2000, p. 41).

dá a alguém”, e *educere*, com sentido de “conduzir para fora, fazer sair e tirar de”. No dicionário da língua portuguesa, o termo aparece sempre vinculado a um processo de desenvolvimento humano: “Ato ou efeito de educar (-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Civilidade, polidez” (FERREIRA, 2004, p. 256). Bastos (1998, p. 411) conceitua a educação como um processo de desenvolvimento do ser humano.

A educação consiste num processo de desenvolvimento do indivíduo que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao seu crescimento integral para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho.

Ao comentar a Constituição da República de 1988, o professor Ferreira (1995, p. 50) confirma a educação como um fenômeno sociocultural de ordem universal.

A educação é um fenômeno sociocultural de caráter universal e manifesta-se como um processo estruturado em todas as sociedades, desde as civilizações primitivas até as organizações humanas modernas, diversificando-se de acordo com a especificidade de cada estrutura social.

Monteiro (1999) observa que na Grécia antiga havia um direito à educação acobertado de leis, onde se exigia do Estado o dever de obrigar as crianças a instruírem-se. Destaca que é no helenismo em que se nota tal segurança a esse direito. Questiona o autor a importância de trazer-se à baila o momento em que, pela primeira vez, se reconheceria verdadeiramente o direito à educação. E o faz observando-se um grande legado nas cartas constitucionais de diversas nações, bem como em documentos históricos como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

Olmeda, depois de observar que for necessário chegar ‘até ao nosso século bem entrado, para ver explicitamente acolhida em muitos textos constitucionais a expressão ‘direito à educação’, considera que, no último parágrafo do preâmbulo da Constituição francesa de 1848 se encontra já ‘um programa de direitos sociais, entre os quais se inscreve o direito à educação’. [...] No entanto, de todos esses textos, apenas a Constituição soviética de 1936 reconhece formalmente um ‘direito à instrução’- expressão utilizada no Direito constitucional pela primeira vez, talvez. A expressão ‘direito à educação’ apenas aparece – talvez pela primeira vez também, no Direito constitucional – no Artigo 38 da Constituição italiana de 1947, que aliás a utiliza apenas para reconhecer aos ‘inaptos e àqueles que sofrem de uma inferioridade’ o ‘direito à educação e à preparação profissional’, ao passo que declara expressamente que a ‘República protege a saúde como direito fundamental do indivíduo e interesse da coletividade’. (MONTEIRO, 1999, p. 39).

Destaca o autor, com muita ênfase, que o caráter de afirmação e internacionalização de um direito do ser humano à educação somente ocorrerá após a segunda grande guerra mundial. Para Teixeira (2001, p. 23) o verdadeiro marco para a história da educação, em âmbito mundial, foi a Revolução Francesa, pois durante séculos a educação foi tida como apenas mais um tema de reflexão filosófica e um encargo para famílias e organizações

religiosas.

Um grande marco para a história da educação foi a Revolução Francesa, pois, a partir dela, as escolas públicas passaram a ser oferecidas a todas as classes sociais. A democratização das escolas públicas, com o objetivo de formar o homem, independentemente da classe social a que pertencia, só ocorreu, no entanto, no séc. XX. [...]. Historicamente, a educação tem assumido significados e conceitos que variam de acordo com as características de cada povo e com o pensamento de cada um dos estudiosos desse tema.

## 2.8. A Educação e a Ética na Esteira do Desenvolvimento do Ser Humano

O vocábulo *ética*, cujo sentido geralmente é confundido com *moral*, apresenta-se atualmente como uma regra imperativa nas relações sociais e prepondera quando o assunto é educação. Segundo Abbanano (2003, p. 308), a palavra ética ganha duas concepções fundamentais.

Em geral, ciência da conduta. Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1ª. a que a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem; 2ª. a que a considera como a ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta.

Na linha desse entendimento, resume-se a ética na morada do ser, ou seja, no estudo do ser, numa ciência preocupada com as normas de conduta; parte da filosofia que estuda condutas e estuda os vários tipos de moral existentes no mundo para eleger dentro de um plano de escolhas possíveis, dentro das particularidades de cada grupo. Como ciência que estuda comportamento humano, a ética entrelaça-se com a educação à medida que a última representa a formação do ser humano para agir de forma consciente dentro de normas previamente estabelecidas. Chalita (2001, p. 119) entende que a preparação do ser humano visando ao equilíbrio e ao conhecimento passa necessariamente pelos crivos da ética na educação.

A educação para a ética prepara o ser humano para o equilíbrio de aceitar que não devem prevalecer as vontades individuais e que o bom senso determinará o ponto consensual. Isso é ética – um código, uma opção comum, um interesse de todos para que o que é de todos seja preservado, que o bem seja buscado e cada um entenda que acima de seus caprichos há uma humanidade.

As atividades do ser humano, no seu cotidiano, desde as mais simples, como obedecer a uma fila, até as mais complexas, como guiar um automóvel no trânsito, devem ser orientadas pelos padrões éticos e de educação. Enfim, o pensar sobre a vida é um ato que merece o crivo da ética. Aparentemente não há como separar os conceitos destes dois arquétipos. Um modelo ético é um modelo educacional e vice-versa. Os atores do processo educacional devem orientar-se por ambos. Assim como o desenvolvimento humano tem que atravessar longas etapas que passam necessariamente por um critério biológico e

psicossocial, a ética também é atingida com a prática das virtudes e do amadurecimento do ser no seu ambiente social. No âmbito escolar, a análise da questão da ética frente aos ideais de justiça, dizem respeito à vida de uma comunidade. Nas observações de Estêvão (2004, p. 77),

[...] a escola é incapaz de ser neutral do ponto de vista axiológico, na medida em que toda a educação assenta numa base normativa e a escola tem a ver com valores sociais básicos; conseqüentemente (*sic*), a justiça está intimamente ligada ao posicionamento ético relativo ao modo como se pensa e actua (*sic*) na escola e, por isso, com as próprias concepções e práticas de pedagogia.

O norte proporcionado pelo legislador constituinte em 1988 é o da prática de uma filosofia pública pautada nos ideais democráticos de igualdade e de ampla liberdade. Igualdade entre todos os seres humanos e igualdade para escolha e, fundamentalmente, para optar, decidir. Nessa esteira:

Trata-se, enfim, de uma filosofia que recentra a justiça entendida como realização dos ideais de liberdade e de igualdade, de uma justiça radical, devendo os educadores assumir uma postura ética que se concretize num protesto contra as práticas ideológicas e sociais da sociedade capitalista “que privam a vida pública de um discurso ético crítico”, mas devendo igualmente ir mais além, ou seja, devendo desenvolver uma visão do futuro contra-hegemônica, virada para a melhoria da qualidade da vida humana. (ESTÊVÃO, 2004, p. 79).

Ganha destaque a nobre missão do educador. Em primeiro plano, ao conscientizar acerca do direito à própria educação. Em seqüência, em conduzir ao conhecimento norteado pelos salutares valores de respeito ao próximo e do valor à vida, além do conhecimento científico. O educador é o condutor de um processo de desenvolvimento. Finalmente, cumpre ao educador observar a garantia do acesso à educação no caso prático, invocando-o como um ator preocupado com a realização da justiça social, visando ao resgate da plena cidadania. Sempre a educação há de ser lembrada quando o exercício de direitos e deveres de cada qual (e de todos) for invocado.

O grande desafio do educador é convencer o educando a deixar de lado os prazeres e gostos individuais em benefício do bem comum, da boa convivência, da responsabilidade partilhada, na esperança de um mundo cada vez melhor para esta e para as gerações que virão. [...] Eis o princípio básico da construção da cidadania, educar para a convivência pacífica, harmônica, feliz. Educar para o respeito, para a troca de experiências, para o exemplo no trato com o outro e consigo mesmo. Educar para que todas as vicissitudes sejam enfrentadas com galhardia. Essa responsabilidade não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família, primeiro espaço de convivência em que os pais se tornam modelos, mitos, exemplos. (CHALITA, 2001, p. 120).

Sem sombra de dúvidas é um momento de proporcionar ao educador condições para que o mesmo possa desenvolver um trabalho de conscientização do aluno frente ao seu papel

a ser assumido socialmente.

Na verdade, apesar da pluralidade de mundos escolares e de justiças, os actores (*sic*) educativos têm de optar eticamente. A opção pelos princípios superiores do mundo cívico é [...] aquela que mais de acordo está com [...] a experiência da justiça entendida como institucionalização da igualdade e da liberdade. (ESTÊVÃO, 2004, p. 79).

A relação entre ética e educação na formação do indivíduo é elemento de análise fundamental quando se aborda a educação no prisma de garantia de uma justiça social. A formação do ser humano passa por um claro processo de apreensão de valores que lhe permitem observar o mundo a sua volta e vivenciar seu próprio crescimento. Forma esse entendimento as lições de Bicudo (1982, p. 22), segundo a qual, é de modo imediato que ocorre a apreensão dos valores nas experiências vivenciadas pelo ser humano.

O 'situar-se no mundo' envolve todo um processo de valoração e de avaliação em relação ao qual as ações do homem adquirem significado. Os valores interpenetram todos os campos de realizações das pessoas. Para os seres humanos, eles são manifestos nas suas ações. [...] A apreensão dos valores dá-se de modo imediato nas experiências vividas e sentidas pelo indivíduo. [...] A essência dos valores [...] é apreendida através do sentimento. Este não se refere a dados superficiais sensíveis, mas a algo realmente vivido e, portanto, passível de ser conhecido diretamente apenas pela pessoa que o experiencia.

Nas lições de Bicudo (1982, p. 39), está claro que o grande mote da educação não é a simples transmissão das normas e de padrões de comportamento, mas, acima de tudo, dotar o ser humano dos instrumentos necessários para que o mesmo possa realizar um verdadeiro juízo de valor acerca dos elementos que capta do seu convívio social.

[...] a educação que se preocupa com a formação moral da pessoa não pode se restringir à transmissão das normas e dos padrões comportamentais tidos como certos pelo grupo. Deve procurar levar o estudante a valorizar as análises sobre os julgamentos morais emitidos e os estudos dos princípios que lhes conferem validade moral. [...] Nesse sentido, a Educação Moral deve envolver um trabalho com valores abrangendo as experiências do sentir os sentimentos. Deve envolver, também, um trabalho com juízos de valor emitidos em julgamentos éticos. [...] Nessa perspectiva é que se julga que ela deva ser orientada pelos princípios de Justiça e de Benevolência.

### 3. A Educação e a Justiça Social

#### 3.1. Noção de Bem

Nos estudos basilares de Sócrates e de Platão, percebe-se que o homem recebe motivação fundamental para o seu agir na busca e no entendimento do bem. Assim, a noção ética de bem é a que envolve a idéia de conveniência, de utilidade e de justiça. Pode-se imaginar que seres racionais e irracionais estejam ligados à noção do bem, à medida que a natureza é harmônica e proporciona o equilíbrio a todo e qualquer objeto ou ser vivente. É, portan-

to, indissociável o conteúdo da busca do bem através do que pode ser entendido por *justo*. E nas hastes de uma sociedade regrada por normas de conduta, o direito intercepta a noção de justiça. Antes de entender as razões que sustentam a educação como uma questão de justiça, mister se faz analisar o que se entende por justiça social.

### 3.2. O Vocábulo *Justiça*

As principais obras especializadas em filosofia identificam o vocábulo justiça como a conduta daquele que se ajusta a uma norma. Destaca-se um primeiro entendimento de justiça:

Em geral, a ordem das relações humanas ou a conduta de quem se ajusta a essa ordem. Podem-se distinguir dois significados principais: 1º. Justiça como conformidade da conduta a uma norma; 2º. Justiça como *eficiência* de uma norma (ou se um sistema de normas), entendendo-se por eficiência de uma norma certa capacidade de possibilitar as relações entre os homens. No primeiro significado, esse conceito é empregado para julgar o comportamento humano ou a pessoa humana [...] No segundo significado, é empregado para julgar as normas que regulam o próprio comportamento. (ABBAGNANO, 1998, p. 593-594).

A associação do que venha a ser justiça com os ideais de felicidade parece que sempre foram pauta dos filósofos estudiosos do tema:

Aristóteles diz: ‘As leis promulgadas sobre qualquer coisa visam à utilidade comum a todos ou à utilidade de quem se destaca pela virtude ou por outra forma; desse modo, com uma só expressão definimos como justas as coisas que propiciam ou mantêm a felicidade ou parte dela na comunidade política’. (ABBAGNANO, 1998, p. 595).

Percebe-se que para os sofistas a Justiça foi identificada com a utilidade como forma de expressão máxima do objeto envolvido:

A utilidade e o fim da justiça é propiciar a felicidade e a segurança, mantendo a ordem na sociedade. A redução da justiça à utilidade, e não à felicidade, tem a característica de eliminar o caráter de fim último ou valor absoluto, levando a considerá-la como solução (às vezes a menos pior) de determinadas situações humanas. É o que pensa Hume, corrigindo nesse aspecto o jusnaturalismo racionalista de Grócio, que à justiça atribuía valor absoluto, e às normas que a garantem, absoluta racionalidade, pois para ele ‘as relações mútuas de sociedade’ possibilitadas por tais normas eram fins em si mesmas, porque objeto último do desejo. (ABBAGNANO, 1998, p. 595).

A aproximação da noção de justiça com a de liberdade fora realizada com maestria por Kant. Para essa posição, registra-se que o Iluminismo é o pressuposto que poderá eliminar os entraves que se opõem à liberdade do indivíduo.

‘A tarefa suprema da natureza em relação à espécie humana’ é uma sociedade em

que a liberdade sob leis externas esteja unida, no mais alto grau possível, a um poder irresistível, o que é uma constituição civil perfeitamente justa [...]. Segundo esse ponto de vista, o iluminismo é a condição que derivará da progressiva eliminação dos obstáculos opostos à liberdade da espécie humana. (ABBAGNANO, 1998, p. 595).

Um dos critérios utilizados para a caracterização da justiça de um ordenamento jurídico é a paz. Nesse sentido, destaca-se Hobbes (apud ABBAGNANO, 1998) para quem a paz é a única forma de aproximar os homens afastando os conflitos e constantes estados de guerra.

Esse parâmetro foi introduzido por Hobbes: para ele, é justa a ordenação que garanta a paz, afastando os homens do estado de guerra de todos contra todos, em que vivem no “estado natural”. De fato, para Hobbes a primeira lei da natureza, a primeira das normas que permite afastar o homem do estado de guerra é a que prescreve perseguir a paz. ‘Para a igualdade de forças e de todas as outras faculdades humanas, os homens que vivem no estado natural, isto é, no estado de guerra, não podem pretender que sua conservação seja duradoura’. (ABBAGNANO, 1998, p. 595).

Nas considerações de Montoro (2000, p. 125), o conceito de justiça apresenta uma certa variedade de significações. Assinala duas significações fundamentais para o conceito de justiça, quais sejam: uma de cunho subjetivo e outra de cunho objetivo:

Muitas vezes falamos da justiça como uma qualidade da pessoa, como virtude ou perfeição subjetiva. Fulano é um homem justo. O senso de justiça é fundamental ao magistrado. É nesse sentido que nos referimos à ‘justiça’, à prudência, à temperança e à coragem como virtudes humanas. Outras vezes, empregamos a palavra justiça para designar objetivamente uma qualidade da ordem social. Nesse sentido, falamos da justiça de uma lei ou instituição. A circunstância de ser o conceito de justiça utilizado por juristas e moralistas explica essa diferença. Ocupando-se da atividade pessoal do homem, o moralista vê na justiça uma qualidade subjetiva do indivíduo, o exercício de sua vontade, uma virtude. O jurista tem outras preocupações; interessa-lhe fundamentalmente a ordem social objetiva. Por isso, ele vê na justiça, em primeiro lugar, uma exigência da vida social.

Assevera Montoro (2000), ainda, que a palavra justiça pode ser empregada no sentido extensivo para realçar o Poder Judiciário e seus órgãos, incumbidos de dar solução justa aos casos que lhe sejam submetidos, assim como se estende também ao sentido de legislação. O sentido fundamental do conceito de justiça para Montoro deve partir de um conceito análogo, ou seja, por analogia de relação ou atribuição, não deixando de esquecer que em sentido próprio e direto a justiça significa a virtude, a vontade constante de dar a cada qual aquilo que parece ser o seu direito. Nesse sentido, para o filósofo, somente as ações humanas podem ser justas ou injustas.

Mas o sentido fundamental é o de virtude. E a razão é importante. A justiça, como o direito, não é uma simples técnica da igualdade, da utilidade ou da ordem social. Muito mais do que isso, ela é virtude da convivência humana. E significa fundamen-

talmente, uma atitude subjetiva de respeito à dignidade de todos os homens. Nas relações com outros homens, podemos ter uma atitude de *dominação*, como fazemos com os animais e demais seres inferiores, ou de *respeito*, como se impõe entre pessoas humanas. Esta última é a que caracteriza a *justiça*. [...] Definida como vontade ou disposição do espírito, a justiça exige uma atitude de respeito para com os outros, uma presteza em dar ou deixar aos outros aquilo que tenham o direito de receber ou conservar. 'Este elemento intersubjetivo na idéia de justiça é de caráter verdadeiramente universal e válido de modo geral'. (MONTORO, 2000, p. 125).

Não há como existir justiça sem que o ser humano venha a se libertar das amarras do egoísmo, uma vez que ao reivindicar o que seja seu, como bens, por exemplo, o indivíduo egoísta afeta a órbita de interesses de outrem. O querer para si demonstra a intenção de estar à frente do próximo. Destaca Montoro (2001) que a justiça se opõe ao egoísmo, exigindo que sejam respeitados os direitos e as pretensões das demais pessoas. Não se atingem os fins da justiça sem a vontade de ser equânime, sem se preocupar com o semelhante. Assumindo a justiça como vontade ou disposição do espírito, ela exige uma atitude de respeito para com o próximo. Assim, a formação educacional do ser é uma questão de respeito com o ser humano. A justiça não é o sentimento que cada qual tem do seu próprio bem-estar ou felicidade, mas trata-se do reconhecimento de que cada qual deve respeitar o bem e a dignidade dos outros, implicando um valor absoluto do indivíduo. Não pairam dúvidas quanto a isso. Aristóteles (2001, p. 92) associa a justiça à virtude, ou seja, à prática das boas ações. Destaca que a justiça é a forma perfeita de excelência moral uma vez que ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita.

[...] considera-se que a justiça, e somente ela entre todas as formas de excelência moral, é o 'bem dos outros'; de fato, ela se relaciona com o próximo, pois faz o que é vantajoso para os outros, quer se trate de um governante, quer se trate de um companheiro da comunidade. O pior dos homens é aquele que põe em prática a sua deficiência moral tanto em relação a si mesmo quanto em relação aos seus amigos, e o melhor dos homens não é aquele que põe em prática sua excelência moral em relação a si mesmo, e sim em relação aos outros, pois esta é uma tarefa difícil.

O filósofo macedônio entende que justiça e excelência moral são a mesma coisa, tendo distanciamento somente quanto à sua essência.

A diferença entre a excelência moral e a justiça nesse sentido é óbvia diante do que já dissemos: elas são a mesma coisa, mas sua essência não é a mesma; a disposição da alma que é a justiça praticada especificamente em relação ao próximo, quando é um certo tipo de disposição irrestrita, é a excelência moral. (ARISTÓTELES, 2001, p. 92).

Com tal raciocínio de que a justiça e a excelência moral confundem-se, pode-se admitir que a formação educacional é também excelência.

### 3.3. A Justiça em Normas

Para Montoro, a teoria da justiça é entendida como um dos pontos fundamentais do estudo da Ciência Jurídica. Entende que o pilar fundamental de apoio da ordem jurídica é a noção do justo. Defende o autor que um dos modos pelos quais atinge-se o significado do vocábulo direito é o de considerá-lo como exigência da justiça, muito embora ressalve que a visão de Kelsen restringe o direito a um sistema de normas positivas que regem a vida de determinada comunidade:

Os latinos o chamavam *jus* e não o confundiam com *lex*. Nesse sentido, direito é propriamente aquilo que é ‘devido’ por justiça a uma pessoa ou a uma comunidade: o respeito à vida é direito de todo homem, a educação é direito da criança, o salário é direito do empregado, a habitação é direito da família, o imposto é direito do Estado. A essa aceção corresponde a expressão clássica “dar a cada um o seu direito”. (MONTORO, 1998, p. 123-124).

Bobbio (2000, p. 19) atesta que não há teoria da justiça que não analise alguns dos critérios mais comuns de justiça, que habitualmente são apresentados como especificações da máxima “dar a cada um o que é seu”:

Embora a escolha desse ou daquele critério seja em parte determinada pela situação objetiva, depende freqüentemente – e, por vezes, em última instância, ainda que nem sempre conscientemente – das diversas concepções gerais da ordem social, como é plenamente demonstrado por disputas ideológicas [...]. Nas situações concretas, os vários critérios são freqüentemente temperados uns com os outros [...].

### 3.4. A Justiça e o Direito Natural

No sentido de evidenciar algumas críticas na relação entre direito natural e justiça, o pensamento esboçado por Ross (2003, p. 313) aduz que nessa linha é pertinente admitir que:

O direito natural insiste que em nossa consciência reside uma idéia simples e evidente, a idéia de justiça, que é o princípio mais elevado do direito em oposição à moral. A justiça é a idéia específica do direito. Está refletida em maior ou menor grau de clareza ou distorção em todas as leis positivas e é a medida de sua correção.

O filósofo dinamarquês destaca que na filosofia antiga o significado da justiça significou a virtude suprema que abrangia a qualquer coisa, não sendo possível, assim, diferenciar direito e moral. Perfazia o seu conceito o amor a Deus e ao bem. No caminho de seu pensamento, registra que por volta do século IV a.C. a justiça identificou-se com a igualdade. Princípio então formulado pelos seguidores de Pitágoras.

Como princípio do direito, a justiça delimita e harmoniza os desejos, pretensões e interesses conflitantes na vida social da comunidade. Uma vez adotada a idéia de que todos os problemas jurídicos são problemas de distribuição, o postulado de justiça equivale a uma exigência de igualdade na distribuição ou partilha de vantagens ou cargas. A justiça é igualdade. Esse pensamento foi formulado no século IV a.C. pelos

pitagóricos, que simbolizaram a justiça com o número quadrado, no qual o igual está unido ao igual. A idéia da justiça como igualdade, desde então, tem se apresentado sob inúmeras variantes. (ROSS, 2003, p. 313-314).

### 3.5. A Justiça e a Igualdade entre os Seres Humanos

Para Bobbio (2000) o conceito e o valor da igualdade mal conseguem distinguir-se do conceito e do valor da justiça em boa parte de suas acepções. A aproximação de ambas está diretamente relacionada à similitude que as identifica com a expressão *liberdade e igualdade*. Constrói o seu amplo entendimento a partir dos ideais de justiça aceitos por Aristóteles e, desse modo, formula o encadeamento de sua lógica, sempre tendo por base os preceitos de igualdade:

Dos dois significados clássicos que remontam a Aristóteles, um é o que identifica justiça com legalidade, pelo que se diz justa a ação realizada em conformidade com a lei (não importa se leis positivas ou naturais), justo o homem que observa habitualmente as leis, e justas as próprias leis (por exemplo, as leis humanas) na medida em que correspondem a leis superiores, como as leis naturais ou divinas; o outro significado é, precisamente, o que identifica justiça com igualdade, pelo que se diz justa uma ação, justo um homem, justa uma lei que institui ou respeita, uma vez instituída, uma relação de igualdade. (BOBBIO, 2000, p. 14).

Os dois significados de justiça (como ação e como lei) não são facilmente distinguidos, observa Bobbio (2000, p. 14):

[...] uma ação seria justa quando conforme a uma lei e uma lei seria justa quando conforme ao princípio de igualdade: tanto na linguagem comum como na técnica, costuma-se dizer – sem que isso provoque a menor confusão – que um homem é justo não só porque observa a lei, mas também porque é equânime, assim como, por outro lado, que uma lei é justa não só porque é igualitária, mas também porque é conforme a uma lei superior.

O referencial que une justiça e igualdade é o sentido de ordem, ou equilíbrio, ou harmonia, ou concórdia das partes de um todo. A representação de justiça está figurada na virtude (o reino da harmonia no universo):

Assim, a instauração de uma certa igualdade entre as partes e o respeito à legalidade são as duas condições para a instituição e conservação da ordem ou da harmonia do todo, que é – para quem se coloca do ponto de vista da totalidade e não das partes – o sumo bem. Essas duas condições são ambas necessárias para realizar a justiça, mas somente em conjunto é que são também suficientes. Em uma totalidade ordenada, a injustiça pode ser introduzida tanto pela alteração das relações de igualdade quanto pela não-observância das leis: a alteração da igualdade é um desafio à legalidade constituída, assim como a não-observância das leis estabelecidas é uma ruptura do princípio de igualdade no qual a lei se inspira. (BOBBIO, 2000, p. 15).

Bobbio deixa claro que a igualdade representa um patamar desejado pelo homem, na medida em que é considerada como justa, ou seja, como uma ordem a instituir, um parâmetro de harmonia das partes de um todo. A idéia do todo está intrinsecamente ligada à durabilidade. De nada adianta a harmonia passageira. Preza-se pelo caráter duradouro desse equilíbrio. Para Bobbio (2000, p. 16) a relação entre liberdade e justiça contorna valores supremos a serem conquistados pelo ser humano. O primeiro, liberdade, deve ser entendido como um bem individual. O segundo, justiça, um bem social, ou seja, considerado frente às partes de um todo que deve ser harmônico.

[...] a liberdade é o valor supremo do indivíduo em face do todo, enquanto a justiça é o bem supremo do todo enquanto composto de partes. Em outras palavras, a liberdade é o bem individual por excelência, ao passo que a justiça é o bem social por excelência [...] Se se quer conjugar os dois valores supremos da vida civil, a expressão mais correta é liberdade e justiça e não liberdade e igualdade, já que a igualdade não é por si mesma um valor, mas o é somente na medida em que seja uma condição necessária, ainda que não suficiente, daquela harmonia do todo, daquele ordenamento das partes, daquele equilíbrio interno de um sistema que mereça o nome de justo.

A igualdade não pode ser tomada no sentido absoluto, ou seja, no sentido de que todos, independentemente das circunstâncias que os cerquem, devem ser tidos exatamente na mesma posição que os demais. A relativização do sentido de igualdade é o desiderato do que se entende geralmente por justiça. Nesse sentido, afirma Ross (2003, p. 314):

Tal falta de reconhecimento de todas as diferenças reais significaria de fato que todos ocupariam uma posição jurídica idêntica, sem considerar a idade, o estado civil, se cometeu um assassinato ou não, se celebrou um contrato ou não. Está claro que ninguém jamais pretendeu atribuir esse significado àquela idéia.

Haver distinções entre seres, situações, posições de domínio, por exemplo, são requisitos da justiça, de modo a vislumbrarem-se direitos, deveres e obrigações levando-se em conta as circunstâncias que nos condicionam.

O requisito de igualdade encerra unicamente a exigência de que ninguém, de forma arbitrária e sem razão suficiente para isso, seja submetido a um tratamento que difere daquele que se dá a qualquer outra pessoa. A exigência de igualdade deve ser compreendida, portanto, num sentido relativo, isto é, como uma exigência de que os iguais sejam tratados da mesma maneira. Isto significa que, como um pré-requisito para a aplicação da norma de igualdade e com independência dela, é preciso que haja algum critério para determinar o que será considerado igual; em outras palavras, a exigência de igualdade contida na idéia de justiça não é dirigida de forma absoluta a todos e a cada um, mas a todos os membros de uma classe determinados por certos critérios relevantes. (ROSS, 2003, p. 315).

O filósofo dinamarquês pretende que as diversas formulações de justiça voltada para grupos ou diversos contextos deve incluir um padrão de avaliação, além da igualdade, que deve ser aplicado como condição para a definição da categoria cujos membros devem ser

tratados com igualdade. Isso mostra que a pura exigência formal de igualdade não significa em si muito, mas o conteúdo prático da exigência de justiça depende de pressupostos que estão localizados externamente ao princípio da igualdade (critérios que determinam as categorias às quais se deve aplicar a norma de igualdade).<sup>4</sup> A consciência do homem é um parâmetro avaliável no sentido do que se deve entender por justiça. Para o professor Chalita (2003, p. 108) “[...] enganar o outro é enganar a sociedade”. Lembra do contrato que existe para que haja harmonia no mundo.

Por isso, em sentido mais elevado, a justiça é a disposição da alma que conduz as ações do indivíduo segundo as formas mais completas da excelência moral. Toda ação virtuosa, afinal, é necessariamente justa, e a justiça poderia ser o nome que damos à prática costumeira e firme de realizar tudo conforme o meio-termo de nossas disposições interiores. Sem exageros. Sem excesso. A prática da excelência moral é sobretudo um processo individual, uma prática que estabelece os limites da vida e das ações de cada pessoa. É uma atitude frente a todas as ocasiões, os desafios que a vida apresenta. É ação ou omissão. E apequena ou engrandece a natureza humana, dependendo da disposição do agente. No caso de justiça, o valor é vislumbrado fundamentalmente nessa busca da excelência moral voltada para o bem do próximo.

Chalita admite que não há possibilidade do homem ser feliz sem ser justo. São realidades indissociáveis. A justiça é exercitada à medida que se praticam descobertas na relação com o outro ser. Percebe a relação existente entre o bem social e a ética frente ao conceito de justiça. E nisso parece que a disciplina é um parâmetro fundamental para o êxito.

O bem social se relaciona intimamente com o conceito de justiça, assim como a ética, mas a busca por essa finalidade é exercitada de forma diversa. Em termos gerais, a justiça social é promovida pelas leis, que determinam as condutas individuais e grupais da comunidade e definem, assim, o que é justo e o que é injusto. Embora possamos dizer que o objetivo de todas as leis seja estabelecer uma convivência equilibrada e igualitária entre todas as pessoas, o bem (e a justiça) que elas podem promover não ocupa o mesmo lugar do bem e da justiça na ética. (CHALITA, 2003, p. 109).

E conclui numa clareza de doer os olhos ao associar o bem ao semelhante com o maior sentido de justiça: “Uma disposição da alma em fazer o bem ao próximo recebe o nome de justiça; se esta disposição é irrestrita, generalizada e perene, ela é a própria excelência moral. É o caminho e o encontro com a felicidade.” (CHALITA, 2003, p. 111).

### 3.6. As Influências do Pensamento Social na Concepção de Justiça

O bem é tido, de modo genérico, como um parâmetro que atrai todas as coisas para a realização da natureza delas, possuindo um primeiro significado físico, nesse contexto.

<sup>4</sup> Atesta os critérios de: a cada um segundo seu mérito; a cada um segundo sua contribuição; a cada um segundo suas necessidades; a cada um segundo sua capacidade; a cada um segundo sua posição e condição (ROSS, 2003, p. 315).

Para o homem, em específico, o bem é a motivação fundamental na prática de suas ações. Já se tem relacionada a prática do bem a um fundamento de ética. Por seu turno, a ética também se encontra extremamente vinculada à idéia de justiça. Enquanto seres minerais, vegetais e animais irracionais buscam o bem e tendem a realizá-lo, somente ao homem é proporcionado realizar o justo. Parece que a relação entre bem e justiça é inconteste, porque “[...] o vínculo entre a moral e o direito é a justiça. Através da justiça – do *bom-porque-justo* – ligam-se um ao outro os dois grandes domínios do agir humano: o moral (interior) e o jurídico (exterior)” (MACHADO, 1986, p. 31).

Ao analisar os patamares que se entrelaçam no tema, o professor Montoro (2000) indaga aos seus leitores até que ponto o direito pode identificar-se com o que seja justo? Até que ponto seria possível sustentar que todas as exigências do direito sejam baseadas nos critérios de justiça? Sustenta em seu trabalho que para alguns autores, como Carnéades e Epicuro, o direito é simples convenção não tendo relação nenhuma com os ideais de justiça. Já para os seguidores do positivismo jurídico, firma-se o entendimento de que o direito está reduzido a uma imposição de força social enquanto que a justiça é considerada como um elemento estranho à sua formação e validade. Montoro (2000) cita Kelsen, para o qual os critérios de justiça são simplesmente emocionais e subjetivos, sendo que sua determinação deve ser reservada para a religião ou metafísica. Nesse sentido percebe-se um nítido distanciamento entre a justiça e os parâmetros do sentimento humano. A justiça pode ser vislumbrada como a prática de um hábito, o modo de ser justo, de assumir a justiça, o caráter social, de cunho comunitário. Assume contornos visíveis de ser um valor, um ideal:

Com a virtude, o valor, o ideal de justiça, dá-se uma singularidade: o seu objeto não se refere à pessoa que a pratica, mas ao outro. Justo é quem dá o seu a seu dono, é quem dá a cada um o que lhe é devido. Este seu que incumbe à justiça e a quem a pratica dar a outro, essa COISA-DEVIDA que importa por justiça, que seja dada ‘a quem de direito’, segundo se diz na linguagem vulgar, esse seu, esse *debitum* (o-que-é-devido) constitui, precisamente, o que chamamos direito. (MACHADO, 1986, p. 32).

### 3.7. O Valor Tutelado numa Norma de Justiça

Kelsen (2003) ao analisar a envergadura da justiça frente aos questionamentos sociais, firma o pressuposto de que a justiça tem que significar uma virtude dos indivíduos. Enquadra a justiça como pertencente ao domínio da moral. Para tanto, estatui que a qualidade ou virtude da justiça atribuída a um indivíduo ganha materialidade em sua conduta frente aos demais indivíduos. Destarte, pode-se falar em conduta justa ou injusta:

A conduta social de um indivíduo é justa quando corresponde a uma norma que prescreve essa conduta, isto é, que a põe como devida e, assim, constitui o valor justiça. A conduta social de um indivíduo é injusta quando contraria uma norma que prescreve uma determinada conduta. A justiça de um indivíduo é a justiça a sua conduta social; e a justiça da sua conduta social consiste em ela corresponder a uma norma que cons-

titui o valor justiça e, nesse sentido, ser justa. (KELSEN, 2003, p. 3).

Entende o filósofo alemão que a norma de justiça é uma norma moral e considera como norma de justiça somente aquela que prescreva um determinado tratamento de um indivíduo por outro indivíduo. E destaca como tal o tratamento dos indivíduos por parte do legislador ou do juiz.

A justiça é, portanto, a qualidade de uma conduta humana específica, de uma conduta que consiste no tratamento dado a outros homens. O juízo segundo o qual uma tal conduta é justa ou injusta representa uma apreciação, uma valoração de conduta. (KELSEN, 2003, p. 4).

Kelsen (2003) traz à baila uma problemática pautada na contradição que pode haver com o fato de a justiça (ou injustiça) ser também afirmada como uma qualidade de normas, com o fato de também as normas serem apreciadas como boas ou más, justas ou injustas.

Parece, com efeito, que ao proceder assim, comparamos as normas do direito positivo com uma norma de justiça, que, portanto, avaliamos uma norma através de outra norma e, por essa via, elaboramos um juízo segundo o qual a norma do direito positivo é justa quando corresponde à norma de justiça – na medida em que estatui o que a norma de justiça prescreve – ou segundo o qual ela é injusta quando não corresponde à norma de justiça – na medida em que estatui o contrário do que a norma de justiça prescreve. (KELSEN, 2003, p. 5).

Para o mestre alemão, há aqui uma pressuposição de que a norma de justiça e a norma do direito positivo sejam consideradas como simultaneamente válidas e isso não é possível, se as duas normas estão em contradição, ou seja, entram em conflito uma com a outra. Pelo raciocínio esboçado, claro está que somente uma das duas normas pode ser considerada válida. Importante no contexto ora em destaque, registrar o conceito de validade.

Por ‘validade’ deve entender-se aqui validade objetiva. Dizer que uma norma do direito positivo, isto é, do direito posto por meio de atos humanos, ‘vale’ significa que o sentido subjetivo do ato – sentido segundo o qual as pessoas devem conduzir-se de determinada maneira – é interpretado como sendo também o seu sentido objetivo. (KELSEN, 2003, p. 6).

Quando Kelsen (2003) considera o direito natural, aduz que o direito positivo somente pode ser válido quando estiver em consonância com o jusnaturalismo. Isso leva a uma incongruência, conclui o mestre, a de que somente o direito natural pode assumir o contorno de validade. O direito positivo não. Se ao estatuir-se a norma do direito positivo busca-se a norma de justiça, logo o valor jurídico constituído pela norma do direito positivo coincide com o valor de justiça estatuído pela norma de justiça. Daí a falar-se que a norma de direito positiva é justa.

No caso de haver contrariedade entre o estabelecimento da norma do direito positivo

com a aplicação da norma de justiça, conclui-se que os dois valores não podem coincidir (valor de justiça e valor jurídico). Conclui Kelsen (2003) que a norma de direito positivo somente pode ser injusta sob esse ângulo. Aí há que se diferenciar o ato de sua qualidade. A justiça e a injustiça ponderadas devem ser consideradas como qualidades do ato e não como qualidades da norma.

Se, por exemplo, uma norma de justiça pressuposta como válida preceitua que todos os homens devem ser tratados igualmente, então um ato legislativo pelo qual sejam postas normas que prescrevam um tratamento desigual dos indivíduos, estatuidando que os tribunais apenas devem punir aqueles que cometeram um delito e não os outros e que devem punir os ladrões com a privação da liberdade ao passo que os assassinos devem ser castigados com a privação da vida, e os atos dos tribunais que aplicam a lei são injustos. [...] a norma geral da lei e as normas individuais das decisões judiciais que aplicam a lei são injustas. A sua injustiça reside no fato de os atos que as estabelecem contradizerem uma norma de justiça, quer dizer, no fato de, segundo esta norma, não deverem ser postas. (KELSEN, 2003, p. 9).

Ao percorrer esse campo de raciocínio, ele afirma que se houver orientação segundo o campo do direito positivo, a norma geral da lei e as normas individuais que compõem as decisões judiciais que aplicam a lei, e tidas por injustas, devem ser consideradas. E questiona como algo deva ser e não deva ser ao mesmo tempo.

Quando está em questão a validade de uma norma do direito positivo, temos de abstrair da validade de uma norma de justiça que a contradiga; quando está em questão a validade de uma norma de justiça, temos de abstrair da validade de uma norma do direito positivo que se oponha a ela. Não podemos considerá-las simultaneamente válidas. [...] Por isso, nem de um ponto de vista nem de outro pode valer uma norma injusta do direito positivo. (KELSEN, 2003, p. 9-10).

Para o filósofo alemão, quando se afirma que uma norma do direito positivo é justa ou injusta, isso somente pode significar que o ato cujo sentido subjetivo é esta norma, é justo ou injusto conforme corresponda ou não à norma de justiça. Admitindo-se as normas que fornecem sustentáculo para a política educacional, percorrendo tal raciocínio, poder-se-ia questionar acerca de obter-se justiça sempre ao aplicarem-se tais normas. Parece claro que a resposta não será sempre positiva, haja vista que tais normas jurídicas não são sempre felizes ao tratar de temas como critérios de seleção de vagas em escolas públicas de ensino superior, estabelecer paridades entre o tratamento das etnias, estabelecer diretrizes curriculares, dentre tantos outros. O que se vislumbra é que as normas que constituem o sistema educacional, em boa parte dos casos, são ambíguas e conflitantes.

### 3.8. A Educação na Ordem Social

Com o assentamento das diversas acepções do vocábulo *justiça*, bem como da contextualização no plano da sua problemática, analisa-se, de modo sintético, a educação no contexto de uma construção social voltada para as garantias fundamentais do ser humano.

Analisar a educação dentro de um processo de justiça social é sempre uma tarefa que envolve também uma análise no contexto da sociedade, seus padrões culturais e tradições, as normas vigentes à época, o papel do Estado e o compromisso político assumido frente ao tema. A educação sempre esteve arraigada na vida em sociedade.

Teixeira (2001, p. 172) adverte que a sociedade, ao realizar uma análise nos preceitos da educação, o faz com base nas suas necessidades. Para a autora, entender a educação sempre envolve uma metodologia de análise da sociedade em que se está operando tal processo. Aduz, ainda, que a educação é operação complexa que envolve complexas variáveis. Somente com a compreensão de que a educação é um parâmetro que envolve um alargado comprometimento das instituições sociais, é que se pode conceber a educação como garantia de justiça social: “A partir da institucionalização da educação e da organização do ensino nas escolas, esse fenômeno social passou a ter relação direta com a cidadania, cujo significado é a garantia dos direitos civis e políticos, sendo a educação um desses direitos.” Em plena consonância com essa abordagem está Marcuse (1998, p. 172) que inclui a educação como meta a ser assegurada nas bases de um processo de justiça, inclusive para aprimorar os ideais de ciência, visando o desenvolvimento social:

Notoriamente, a nova orientação da ciência encerra transformações sociais e políticas, isto é, o nascimento de uma sociedade essencialmente diferente, cuja subsistência possa renunciar às instituições de defesa e intimidação agressivas. [...] Se a proposição de Kant, segundo a qual não se deveria educar para a sociedade atual mas sim para uma sociedade melhor, ainda conserva algum sentido, então a educação precisa alterar também (talvez antes de tudo) o lugar da ciência nas universidades e no domínio conjunto de ‘investigação e desenvolvimento’. [...] Evidentemente, o conceito de uma educação na sociedade existente para uma sociedade melhor no futuro é uma contradição sem dúvida que deve ser resolvida se o progresso deve se realizar.

Ainda nesse processo de garantia da justiça social, a educação é avaliada de acordo com os direitos sociais. Há que se ressaltar que a história tem mostrado que a incorporação da educação no grupo dos direitos humanos e sociais ocorreu de modo lento.

A relação entre o nascimento e o crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade por outro é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizaram na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico. (BOBBIO, 1992, p. 76).

Nas lições do constitucionalista Silva (1998), os direitos sociais correspondem a normas gerais que proporcionam o atendimento de condições para que haja o completo desenvolvimento do homem. Os direitos sociais são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização

de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

Nessa esteira, os direitos sociais, fundamentos do Estado democrático de direito<sup>5</sup>, são equacionados como direitos fundamentais do homem a serem observados obrigatoriamente pelo Estado social de direito, e que visam à melhor condição de vida do ser humano tendo por uma de suas metas o resgate da igualdade social. No plano da ordem social, a Constituição da República de 1988 faz referência à educação no rol dos direitos sociais arrolados no corpo do seu artigo 6º. Já na locução do inciso IV do artigo 7º da mesma Carta Magna de 1988, o legislador constituinte arrolou a educação como direito dos trabalhadores, visando a uma melhoria na sua condição social, e qualificou-a como necessidade elementar.

A educação nem sempre esteve elencada como direito social nas constituições brasileiras. Na realidade, o direito à educação deve ser considerado como direito social que não deve ser vinculado apenas àqueles que mantêm um vínculo de emprego, mas também aos profissionais liberais e, até mesmo, aos empresários. Enfim, não deverá ser restrita a uma classe especificamente, a uma camada restrita da sociedade, e sim a toda sociedade que, através de sua organização e em prol de seus interesses, criou o Estado como organismo forte, tendo por finalidade atender aos interesses desta. (TEIXEIRA, 2001, p. 38).

Parece claro que a mera previsão constitucional da educação como direito social, seja do trabalhador ou não, carece de atenção do poder público para que todos os esforços sejam realizados no sentido de garantir-se a materialização de tal direito. Ocorre que a previsão da educação na ordem social constitucional representa uma grande convicção do legislador no sentido de orientar-se nela como referencial e meio para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, assegurando-se, com isso, a permanente busca pela construção de um verdadeiro Estado democrático de direito em que iguais condições sejam disponibilizadas a todos. Na ordem social, a educação representa não somente uma garantia, mas um verdadeiro meio para que se tornem reais as possibilidades do ser humano desenvolver-se, não só aprendendo como se qualificando para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

## 4. O Direito à Educação na Ordem Jurídica

### 4.1. Uma Convenção Social

A formação do Estado, tal qual é conhecido na atualidade, remonta aos princípios das denominadas teorias *contratualistas*, as quais são bem representadas por Hobbes, Locke e Rousseau. Boa parte da concepção do Estado como ente gerenciador dos interesses da sociedade, para aqueles que assim o têm, é feita no sentido de se admitir a existência de

<sup>5</sup> Artigo 1º., IV, da Constituição (1988).

uma gama de direitos e garantias que não podem ser abstraídas, portanto, fundamentais.

O direito à educação insere-se no presente contexto não somente como mais uma garantia do extenso, porém não taxativo, rol de direitos existentes no corpo da Constituição da República do Brasil. Faz parte do patamar essencial dos direitos fundamentais que devem ser priorizados pelo Estado. Depura-se desse sentimento a noção de que o direito à educação é uma questão que envolve justiça, como forma de preservar a existência do ser. Se a justiça realmente diz respeito aos pilares essenciais de cidadania, igualdade e liberdade, pode-se admiti-la como sendo um outro nome para a educação (ESTÊVÃO, 2004).

Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos actores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. Logo, torna-se urgente colocar na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça para que, no final, a democracia fique a ganhar. (ESTÊVÃO, 2004, p. 8).

O que é pretendido no presente contexto é desenvolver uma linha de raciocínio em que reste comprovada a indissociável noção que há entre o direito do ser humano a inserir-se no processo educacional e a segurança jurídica a esse direito, como contrapartida da atuação estatal.

#### **4.2. O Direito à Educação no Histórico Constitucional Brasileiro**

No Brasil Colônia, o ensino recaiu significativamente sobre a responsabilidade dos jesuítas, sendo que a primeira escola brasileira ficou a cargo do Padre Manoel da Nóbrega, que a fundara na Bahia, em 1549. Todo financiamento do ensino estava a cargo então desses jesuítas, que o faziam por conta dos dízimos recebidos de doações dos nobres e das missões que faziam inserções por esta e outras colônias. O sistema educacional brasileiro começou a ser organizado a partir de 1822, com a independência do Brasil. A primeira Constituição brasileira foi a do Império, de 11 de março de 1824. Teixeira destaca que houve uma grande ebulição no processo de fusão étnica, cultural e lingüística no Brasil, nessa época, conduzindo a uma realidade de redução da população indígena, ao passo em que se observava o aumento da língua e cultura portuguesas.

O que vingou, contudo, foi o projeto do crescimento da elite pela miscigenação com as duas raças oprimidas e a assimilação pela população resultante das três culturas do complexo cultural brasileiro, a cultura luso-católica, a negra e a indígena. A despeito da promiscuidade e miscigenação racial, a elite branca luta e consegue firmar-se contra os esforços da Coroa e da Igreja Católica relativamente opostos à discriminação racial. As circunstâncias em que se forma o povo brasileiro geram permanentemente ambiguidades, senão pluralidades, de planos existenciais, com o choque entre veleidades e propósitos diversos da Coroa portuguesa dos jesuítas a quem fora entregue o poder espiritual e educativo, da elite colonizadora e da própria elite nativa que assimilava, por vezes acentuando, os valores da elite colonizadora. (TEIXEIRA, 1989, p. 57).

Tendo por base essa nova orientação na formação da cultura do Brasil Colônia, observou-se o surgimento de uma espécie de Estado eclesiástico, sem a presença do povo propriamente dito. A carreira eclesiástica constituía-se praticamente na única carreira dominante, tornando-se a educação sob forte influência da igreja católica, primado que permaneceria ao longo de muito tempo. Nessa esteira, as observações de Teixeira (1989, p. 58):

A educação era ministrada em latim, latim da Igreja e da ordem eclesiástica do Estado. [...] Era uma educação predominantemente escolástica e imóvel, idêntica na Metrópole e na Colônia, que somente no fim do século XVIII vem a sofrer o primeiro choque com as reformas *revolucionárias* de educação do período do Marquês de Pombal.

A educação era regulada pela Constituição do Império, no seu Título VIII (das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros). E o fazia garantindo a instrução primária a todos os cidadãos (artigo 179, inciso XXXII), sendo excluídos destes os escravos, os que viessem a adquirir nacionalidade estrangeira, os que fossem banidos por sentença, os que aceitassem emprego, pensão ou condecoração de qualquer nação estrangeira ao Brasil sem pedir licença ao imperador. Nessa época registram-se dois pontos. O primeiro é o que diz respeito à criação do curso jurídico. O segundo refere-se à falta de estrutura organizacional e pedagógica para implementação da instrução primária.

Em 24 de fevereiro de 1891, o Congresso promulgou a nova Constituição (primeira da República), onde as normas encontravam-se agrupadas por títulos (divididos em seções e capítulos). A educação estava prevista na Seção I, Capítulo IV (das atribuições do Congresso), art. 34, item 30; art. 35 § 2º, § 3º e § 4º, Título II, art. 65, item 2 e art. 67, Título IV, Seção II (declaração de direitos), art. 72, § 6º. A educação não constituía um objetivo final, consubstanciando apenas um meio de garantir os direitos de liberdade, de segurança individual e de propriedade, cabendo ao Congresso Nacional, de modo privativo, legislar sobre o ensino superior.

Em 16 de julho de 1934 estava promulgada a Constituição de 1934 e a educação ganhara, pela primeira vez, um Título apartado, que lhe dava o patamar de direito social. Fixou-se a competência da União para estabelecer as diretrizes da educação nacional. A redação dada ao artigo 149 da Constituição de 1934 proporcionou à educação a qualidade de direito de todos, sendo que o artigo 152 estatuiu o Plano Nacional de Educação, reservando competência ao Conselho Nacional de Educação para a sua elaboração.

A Constituição Republicana de 1937 trouxe a educação disciplinada junto à cultura. Esta Carta constitucional, nas redações dos seus artigos 128 e seguintes, trouxe o ensino primário como obrigatório, primou pela liberdade do ensino a instituições particulares, buscou adequar o ensino às tendências vocacionais das crianças e jovens que não dispusessem de recursos suficientes, além de atribuir ao Estado uma carga maior de deveres em matéria de educação. Tornou-se uma Carta arrojada na matéria ora tratada.

Promulgada em 18 de setembro de 1946, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil disciplinou a educação juntamente com a cultura, no Título VI, Capítulo II. Rezava seu artigo 166 que a educação era direito de todos, sendo proposta a liberdade de ensino no artigo 167, sendo permitido ao Estado intervir, promover, fiscalizar, dirigir e orientar a educação. Os princípios voltados à educação estavam arrolados no artigo 168 da Carta de 1946. Tratou, dentre outros, do ensino primário obrigatório, do ensino relativo aos trabalhadores, do ensino religioso como parte da grade curricular nas escolas públicas, da liberdade de cátedra e do concurso público para provimento de vagas de docência. Coube à União organizar o sistema federal de ensino e o dos territórios (art. 171).

Em 24 de janeiro de 1967 foi promulgada a Constituição da República sob a influência do governo militar. A educação estava disciplinada no Título IV, juntamente com a família e a cultura. Continuou-se a ofertar tratamento e qualidade de “direito” à educação. O artigo 166 da Carta Magna de 1967 indicou que a educação deveria orientar-se pelo princípio da unidade nacional, pautada nos lastros de solidariedade humana e de liberdade, impedindo, assim, a possibilidade de diferentes conteúdos a serem ministrados nas escolas do país.

A Constituição de 1967 impôs ao Estado a responsabilidade por todos os níveis de ensino, indicando para a família a responsabilidade pelo ingresso do indivíduo em idade escolar no ensino. Assegurou, no corpo do seu artigo 168, princípios e normas da legislação para ensino infraconstitucional, idade mínima e máxima na qual o ensino seria obrigatório a todos, o ensino religioso não obrigatório, concurso público de provas e títulos para a docência em instituições públicas, reforçando a liberdade de cátedra, dentre outros.

A Emenda Constitucional nº 1/1969 alterou significativamente a Constituição de 1967, sendo considerada por alguns autores como verdadeira Constituição. Coube à União a competência para executar os Planos Nacionais de Educação (art. 8º) e, pela primeira vez, ao município foram asseguradas a autonomia e as responsabilidades quanto ao ensino (art. 15). Pela referida Emenda de 1969, ampliou-se a concessão de bolsas de estudo aos ensinos médio e superior, restringiu a liberdade de ensino ao mesmo tempo em que determinou a liberdade de desenvolvimento das ciências, letras e artes, responsabilizando quaisquer abusos em festas públicas. Essas breves referências às Constituições brasileiras mostram o destaque dado à educação no plano constitucional. Os destaques em relação à Constituição de 1988 merecem atenção mais detalhada a seguir.

#### **4.3. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana**

O artigo 1º da Constituição da República de 1988, inserido no Título I (dos princípios fundamentais), é claro ao asseverar que a República Federativa do Brasil tem como fundamento, dentre outros, a dignidade da pessoa humana. Um olhar mais atento observa que a inclusão desse desiderato no corpo constitucional demonstra que o Estado se erige à luz da noção da dignidade da pessoa humana.

Em conformidade com tal assertiva, encontra-se a doutrina sempre viva do inigualável

professor e saudoso constitucionalista Bastos (1998), para o qual a dignidade da pessoa humana é conglobante: “A referência à dignidade da pessoa humana parece conglobar em si todos aqueles direitos fundamentais, quer sejam os individuais clássicos, quer sejam os de fundo econômico e social. “[...] o que ele está a indicar é que é um dos fins do Estado propiciar as condições para que as pessoas se tornem dignas”. (BASTOS, 1988, p. 425). Lembra ainda o autor que a dignidade humana pode ser ofendida por muitas formas. Não é presunçoso admitir-se que o impedimento ao acesso à educação cabe muito bem nesse raciocínio.

Tanto a qualidade de vida desumana quanto a prática de medidas como a tortura, sob todas as suas modalidades, podem impedir que o ser humano cumpra na terra a sua missão, conferindo-lhe um sentido. Essa é uma tarefa eminentemente pessoal. O sentido da vida humana é algo forjado pelos homens. O Estado só pode facilitar esta tarefa na medida em que amplie as possibilidades existenciais do exercício da liberdade. (BASTOS, 1998, p. 425).

Nesse compasso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, em qualquer tempo de sua existência, estatui a dignidade da pessoa humana como preceito fundamental e condição essencial para a existência do ser humano e de sua preservação e o faz tendo em vista, dentre outros, os ideais do ensino e da educação:

Considerando que *o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana* e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...]. A Assembléia Geral proclama: A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, *através do ensino e da educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (grifo nosso).

Cretella Júnior (1992) entende que o princípio da dignidade da pessoa humana permanentemente repele qualquer tipo de agressão ao ser humano, devendo, de pronto, ser afastada qualquer interpretação em sentido oposto. Ressalta que a integridade humana é alcançada num plexo de respeito aos valores de dignidade, devendo o Estado cercar-se de todos os meios para que tal propósito seja realmente atingido.

O ser humano, o homem, seja de qual origem for, sem discriminação de raça, sexo, religião, convicção política ou filosófica, tem direito a ser tratado pelos semelhantes como *pessoa humana*, fundando-se, o atual Estado de direito, em vários atributos, entre os quais se inclui a *dignidade* do homem, repellido, assim, como aviltante e merecedor de combate qualquer tipo de comportamento que atente contra esse apanágio do homem. (CRETELLA JÚNIOR, 1992, p. 139).

#### 4.4. Objetivos Fundamentais do Estado Brasileiro

É possível pensar no sentido de serem as relações existentes entre Estado e justiça estreitas. No entanto, inegável está que a interpretação ofertada à justiça alterna à medida que modifica a qualificação do Estado. Nesse sentido, Estêvão (2004, p. 11) avalia o Estado liberal:

No liberalismo, o Estado era concebido como devendo preocupar-se fundamentalmente com o privilégio da liberdade individual, pouco lhe interessando, por isso, a questão da igualdade a não ser que essa fosse entendida de um modo formal, ou seja, como igualdade perante a lei. Do mesmo modo, a justiça, assente no contrato individualista, tinha sobretudo a ver com a protecção (*sic*) do direito individual de propriedade e não com qualquer princípio redistributivo; tratava-se, portanto, de uma justiça meramente processual, da qual estavam afastados, por conseguinte, os aspectos substantivos do bem.

No Estado social, por sua vez, a justiça adquire um sentido mais substantivo, nas continuadas observações do autor:

Na verdade, o que vulgarmente caracteriza o Estado social é o facto (*sic*) de apresentar-se essencialmente como um Estado baseado na ideia de uma justa distribuição dos benefícios sociais e que se legitima na medida em que propõe e defende um padrão de justiça comum que vai mitigar o conflito social entre grupos com interesses nem sempre compatíveis [...]. O Estado social visava, de facto (*sic*) compensar as desigualdades e as injustiças e assegurar sobretudo os direitos sociais. Isso não significava, porém, que houvesse necessariamente mais justiça social. (ESTÊVÃO, 2004, p. 11).

Estêvão (2004, p.13) finda seu raciocínio na visão atual de Estado, comumente denominado de Estado neoliberal:

Com a evolução do Estado para a sua fórmula mais actual (*sic*) (...) os conceitos de bem comum, de igualdade e de justiça retrocedem na sua essencialidade, situando-se agora no livre jogo dos mercados internacionais, definindo-se a própria justiça especificamente como 'justiça fundada na troca' (Habermas).

O que se percebe claramente é que, como os ideais de justiça alternam-se na medida em que pode flutuar a essência da atuação do Estado, a educação como direito pode ser vislumbrada como regra pragmática inserida, com maior ou menor amplitude, e de forma direta ou indireta, dentro dos objetivos fundamentais do Estado. No Brasil atual, a locução ofertada ao artigo 3º da Constituição da República de 1988 assevera os objetivos fundamentais da República:

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

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;

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

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

Sendo o Estado uma organização, deve atuar sempre pautado nas regras de direito, seja na perseguição dos seus fins, seja no estabelecimento das condições para o alcance deles. Ao estabelecer objetivos fundamentais, a Constituição da República almeja o norte de que os fins devem ser mais do que somente uma enunciação de princípios. Deve haver ação. Bastos colaciona que os objetivos são metas que visam a tornar concretas as mesmas idéias ou propósitos assegurados em forma de princípios pela Constituição da República. Destaca o professor:

A Justiça é um dos valores fundamentais, transcendendo o próprio direito. Tem ela na verdade razões ético-religiosas. [...] As desigualdades humanas, a distinção entre governantes e governados, entre ricos e pobres, entre poderosos e desvalidos, entre fortes e fracos têm sido uma constante. Daí ter o Estado um papel importante na restauração destes desequilíbrios e destas desigualdades. Mas o que o Texto Constitucional impõe não é aquela igualdade acenada pelos países autoritários, mas sim a igualdade compatibilizada com a liberdade. Isso significa que um valor não pode ser obtido pelo esmagamento do outro. (BASTOS, 1988, p. 444).

Com a simplicidade de um grande observador social, Bastos admoesta o Estado para o fato de que as injustiças sociais sejam vencidas, já que a própria Constituição agrega o valor de solidariedade aos de justiça e dignidade da pessoa humana. Vislumbra-se o direito à educação nesse sentido como um valor inerente ao alcance dessa nobre missão, sem o qual, não se pode ventilar cidadania. A Constituição da República de 1988 assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, de ensinar, de opinar, enfim, a consagração do princípio da pluralidade num país heterogêneo. “Por seu turno, esta solidariedade não poderá limitar-se a um estado interior, a um sentimento, ao amor dos nossos irmãos. Haverá de traduzir-se em formas efetivas de aproximação, em que ao conflito se faça substituir a confraternização e a colaboração.” (BASTOS, 1988, p. 445).

#### 4.5. A Educação como Direito Fundamental

A Constituição da República de 1988 encarta, ao longo do seu Título II, os denominados *direitos e garantias fundamentais*. Subdivide tais direitos e garantias em cinco capítulos, quais sejam: direitos individuais e coletivos; direitos sociais; nacionalidade; direitos políticos; partidos políticos. Para Moraes (2000, p. 59) são direitos constitucionais porque estão insertos no texto de uma constituição cuja eficácia e aplicabilidade dependem muito de seu próprio enunciado, uma vez que ela mesma depende de legislação ulterior para a aplicabilidade de algumas normas definidoras de direitos sociais, estes engendrados entre o rol dos direitos fundamentais. Como pode parecer, à primeira vista, não são ilimitados tais direitos.

Os direitos e garantias fundamentais consagrados pela Constituição Federal, portanto, não são ilimitados, uma vez que encontram seus limites nos demais direitos igualmente consagrados pela Carta Magna. Desta forma, quando houver conflito entre dois ou mais direitos ou garantias fundamentais, o intérprete deve utilizar-se do princípio da concordância prática ou da harmonização de forma a coordenar e combinar os bens jurídicos em conflito, evitando o sacrifício total de uns em relação aos outros, realizando uma redução proporcional do âmbito de alcance de cada qual (contradição dos princípios), sempre em busca do verdadeiro significado da norma e da harmonia do texto constitucional com sua finalidade precípua.

A redação ofertada ao *caput* do artigo 5º da Constituição cidadã (1988) garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer espécie, sendo o direito à vida o mais fundamental de todos os direitos. Nesse sentido, adverte Moraes (2000) que o princípio constitucional referente à igualdade opera em duas frentes: para o legislador ou para o próprio executivo, impedindo a edição de diplomas legais que possam criar tratamento diferenciador abusivo; para o Judiciário, garantindo a aplicação da lei em níveis igualitários, ressalvadas as diferenciações justificadas e imperativas ao caso concreto.

Nesse ponto assenta-se uma crucial questão. O tratamento dado pela Constituição, no *caput* do artigo 5º, é no sentido de garantia ampla à vida, ao seu desenvolvimento equilibrado e harmônico. Concebe-se a educação como direito de todos, portanto um imperativo ao Estado, como forma de proporcionar a própria vida do ser humano através do seu desenvolvimento. É, então, o direito à educação um direito fundamental? A resposta não é direta e merecem destaque alguns entendimentos. Em primeira mão, infere-se que os direitos fundamentais podem estar ou no rol do artigo 5º da Constituição da República de 1988 ou dispersos nos demais artigos da própria Carta Magna. É sempre oportuna a lição do constitucionalista luso Canotilho, resgatando uma visão do que venha a ser um direito fundamental e o seu papel na ordem jurídica constitucional.

Os direitos fundamentais cumprem a função de direitos de defesa dos cidadãos sob uma dupla perspectiva: (1) constituem, num plano jurídico-objectivo, normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente as ingerências destes na esfera jurídica individual; (2) implicam, num plano jurídico-subjectivo, o poder de exercer positivamente direitos fundamentais (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, de forma a evitar agressões lesivas por parte dos mesmos (liberdade negativa). (CANOTILHO, 1993, p. 541).

A Constituição e a lei possuem uma estruturação genérica comum, sendo que a Carta Maior corresponde à lei fundamental da nação. A lei fundamental deve seguir a três orientações básicas, quais sejam: (1) deve ter origem, fonte e fundamento; (2) deve constituir o verdadeiro fundamento de outras leis, ou seja, dar validade a outras leis; (3) deve ser necessária à existência de outras leis. Portanto, o direito fundamental tem que ser básico e deve atender ao princípio da necessidade.

A partir desse posicionamento, pode-se inferir que no corpo do artigo 5º da Constituição

da República de 1988 existem cinco direitos fundamentais básicos (vida; liberdade; igualdade; segurança; propriedade). Externamente ao corpo do artigo 5º, deve-se analisar se o direito à educação vincula-se diretamente a um dos direitos fundamentais. O professor e educador Chalita (2001, p. 106), ao analisar o artigo 5º da Lei Fundamental do Brasil, entende que o direito à educação encontra-se permeado plenamente nos direitos ali elencados, sendo fundamental portanto.

A proteção aos direitos e às garantias fundamentais do cidadão se estende desde a igualdade entre homens e mulheres, em direitos e obrigações, até a liberdade de pensamento, credo e ideologia e ao veto à pena de morte. O objetivo é garantir à pessoa humana seu pleno desenvolvimento sem injustiça ou agressão por parte de quem quer que seja, inclusive do Estado. De nada adiantaria todo esse elenco de salvaguardas se não houvesse a obrigatoriedade da educação, que se constitui como garantia de que o cidadão terá consciência de seus direitos a partir da aquisição de conhecimento, da instrução. Se assim não fosse, tudo ficaria apenas no papel.

Conforme restou demonstrado que a família é a essência no suporte à educação, o direito a ela é fundamental como garantia ao pleno desenvolvimento do ser humano visando à integralização de sua cidadania participativa. Arremata ainda o professor Chalita (2001, p. 107), nesse sentido:

O pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as suas dimensões, não apenas do aspecto cognitivo ou da mera instrução, mas do ser humano de forma integral. [...] A Constituição deu primazia ao preparo do cidadão para o exercício da cidadania [...]. A palavra cidadania carrega uma carga ideológica que traz a exigência de direitos e garantia de uma participação efetiva na sociedade.

Teixeira (1930) muito bem resume a finalidade da educação como primado de direito, ou seja, “[...] a única finalidade da vida é a vida. [...] A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”.

#### 4.6. A Educação na Ordem Social Constitucional Federativa

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/1988).

À guisa de orientar melhor o presente, cumpre destacar um conceito de educação. Na visão do constitucionalista Mello Filho (1986, p. 533), a educação perfaz um conceito amplo e abrangente.

O conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exer-

cício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

A participação da sociedade deve-se ao fato de assegurar que os projetos educacionais sejam efetivamente desenvolvidos, assegurando os plenos debates e a discussão participativa, prevalecendo o consenso ao final. Nunca se deve esquecer que o desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em completude de suas dimensões. A Constituição de 1988 proporcionou primazia ao preparo do cidadão para o exercício pleno da cidadania, uma vez que não poupou esforços em determinar de forma inquestionável a liberdade como um dos direitos fundamentais. A locução ofertada ao artigo 206 demonstra a clara preocupação do legislador constituinte com os princípios afetos ao ensino no Brasil, visando à formação do cidadão.

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

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia do padrão de qualidade.

Cretella Júnior (1993, p. 4.405), ao comentar a Constituição de 1988, assegura que no direito brasileiro vislumbram-se alguns princípios norteadores do regime jurídico da educação, embutidos nas várias cartas constitucionais existentes, dentre os quais, destacam-se: (1) a inspiração da educação no princípio da unidade nacional, na liberdade e na solidariedade humana; (2) a liberdade de ensino em todos os graus; (3) o incentivo à pesquisa e ao ensino científico e tecnológico.

Cabe, em primeiro lugar, ao Estado, aos poderes públicos, proporcionar a educação a todos, promovendo e incentivando o ensino em todos os graus, mas não se dispensa, de modo algum, supletivamente a colaboração da sociedade.

Na análise de Chalita (2001, p. 108), o corpo do artigo 206 da Constituição da República de 1988 é claro ao equacionar princípios que determinam uma educação libertadora.

[...] uma Constituição que, além de assegurar o direito de todos à educação, prevê e exige a garantia do padrão de qualidade. [...] Além de garantir escola para todos os alunos, o Estado tem de assegurar escola de qualidade, de excelência, que prepare a criança para a vida, para a cidadania e para o mercado de trabalho. [...] O grande avanço da Constituição de 1988 foi colocar em um mesmo espaço os desiguais.

Aduz Cretella Júnior (1993, p. 4.406) que o legislador constituinte fixou três metas específicas para educação, quais sejam: (1) a pessoa humana; (2) seu preparo para o exercício da cidadania; (3) sua qualificação para o trabalho.

Pleno desenvolvimento da pessoa – eis o primeiro objetivo real da educação. A pessoa do educando é, com efeito, posta em plano especial por todo sistema educacional [...] Preparo da pessoa para o exercício da cidadania – eis o segundo alvo a que deverá visar a educação, tornando apto o indivíduo para o exercício da cidadania. [...] Cidadania é a capacidade política, idoneidade, possibilidade ou aptidão para o exercício dos direitos ativos (eleger) e passivos (ser eleito ou, pelo menos, ser candidato às eleições. [...] Qualificação do educando para o trabalho – eis, por fim, a terceira meta a que deverá visar o processo educacional, preparando a pessoa para a vida, integrando-a e adaptando-a à sociedade.

#### 4.7. O Direito à Educação na Legislação Infraconstitucional Pátria

O direito à educação sempre foi tratado na legislação brasileira de forma ampla em vários diplomas legislativos. O objetivo do presente item se resume em registrar, de modo breve, os principais diplomas legislativos que, de um modo ou de outro, asseveram quanto ao supracitado direito, inserindo-o como um dos primados de justiça social. Conforme resta demonstrado, a educação recebe a guarita constitucional ao ser expressamente disciplinada no Título referente à ordem social. Também é vislumbrada como direito fundamental.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Título II (dos direitos fundamentais), Capítulo IV (do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer), conta com disposição expressa da matéria na redação dos artigos 53 a 59. Dispõe a redação do artigo 53 do ECA que a criança e o adolescente têm direito à educação, cujo objetivo visa ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse dispositivo do ECA assegura, ainda, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como o direito de ser respeitado por seus educadores, podendo contestar critérios avaliativos e até organizarem-se e participarem de entidades estudantis. Por outro lado, preceitua o § 1º do artigo 54 do ECA que o Estado tem o dever de assegurar à criança e ao adolescente amplos direitos como, por exemplo, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, considerado como direito público subjetivo, além do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

No dia 12 de setembro de 1996, as Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal promulgaram a Emenda Constitucional nº 14, que modificava os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição da República. Dessa forma, com entrada em vigor da supracitada Emenda Constitucional a aplicação dos recursos previstos na área da educação tornou-se princípio sensível (MORAES, 2000, p. 641-642) da Constituição da República, possibilitando inclusive a intervenção federal no Estado membro ou no Distrito Federal se houver inobservância do estatuído no diploma. A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996,

disciplinou o denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, em atendimento ao preceituado na redação dada ao § 1º do artigo 4º da Emenda Constitucional nº 14/96, criando a obrigatoriedade de sua instituição no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.

A concretização dos ideais e princípios constitucionais teve um dos seus ápices com a sanção da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A espinha dorsal desse diploma legislativo é, sem dúvida, a preocupação com uma educação ampla pautada na aprendizagem continuada. Na esteira da LDB/96 resgata-se a idéia da cidadania em que a educação não é apenas um emblema da escola, mas, sobretudo, uma ocorrência em todos os níveis sociais possíveis em que ocorre o processo de aprendizagem continuada.

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.

Reiterando o disposto no artigo 205 da Constituição de 1988, a redação do artigo 2º da LDB/96 expressa o seu sentimento quanto aos estreitos laços que unem o direito à educação aos princípios de liberdade e de solidariedade humana. Observa-se, mais uma vez no ordenamento jurídico, disposição expressa no sentido de ser a educação dever equacionado entre Estado e família, pautada na liberdade e solidariedade humana.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Finalmente, o artigo 214, do texto constitucional, assegura que a lei deverá estabelecer o Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público. Em atendimento ao comando constitucional, fora sancionada a Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, que disciplinou o plano nacional de educação. Nesse sentido, também o imperativo do § 1º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

#### **4.8. Mecanismos Jurídicos de Garantia ao Direito à Educação no Brasil**

Está assegurado no art. 58 da Lei nº 8.069 (ECA) que todos os valores culturais, artísticos e históricos, inseridos dentro do contexto social da criança e do adolescente, devem ser respeitados na consideração do processo educacional, sendo garantida a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. Infelizmente o desrespeito com os direitos e garantias fundamentais parece ser uma herança genética amaldiçoada que transcende gerações e administrações públicas no Brasil. O descaso é tamanho que sempre se apóia na falsa assertiva de que nada pode ser feito, pois não há recursos para a implementação de

ações. Para que tais direitos não fiquem na mera formalidade, mas ganhem alma e saiam do papel, alguns mecanismos jurídicos propriamente ditos são postos à disposição no ordenamento jurídico para serem acionados na garantia do direito à educação, como forma de garantir-se a conquista da justiça social.

Cumprе destacar, em primeiro plano, que o próprio texto da alínea *a* do inciso XXXIV do artigo 5º, inserto na Carta Maior do Brasil, assegura a todos, independentemente do pagamento de taxas, o direito de petição aos poderes públicos em defesa de direitos e esclarecimento de situações de interesse pessoal. Ainda, no âmbito do artigo 5º, a Lei Maior garante que a lei não poderá excluir da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito, como adverte a redação dada ao inciso XXXV.

Ora, assumindo a educação como direito de todos, independentemente de qualquer circunstância de caráter pessoal, e sendo a promoção do bem-estar de todos um dos objetivos da República Federativa do Brasil, como quer a Lei Fundamental, o próprio ordenamento jurídico indica os mecanismos que podem ser utilizados quando há omissão ou inércia do poder público, bem como de qualquer particular responsável pela materialização daquele direito. A utilização de tais meios judiciais visa assegurar a educação como direito.

No âmbito do artigo 5º da Constituição da República de 1988, no inciso LXXI, tem-se o Mandado de Injunção, ação constitucional de caráter civil e de procedimento especial, que visa suprir uma omissão do poder público, com o objetivo claro de viabilizar o exercício de um direito previsto na Constituição da República.

Os requisitos para o mandado de injunção são: falta de norma reguladora de uma previsão constitucional (omissão do Poder Público); inviabilização do exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania, e à cidadania – o mandado de injunção pressupõe a existência de nexo de causalidade entre a omissão normativa do Poder Público e a inviabilidade do exercício do direito, liberdade ou prerrogativa. [...] O mandado de injunção poderá ser ajuizado por qualquer pessoa cujo exercício de um direito, liberdade ou prerrogativa constitucional esteja sendo inviabilizado em virtude da falta de norma reguladora da Constituição Federal. [...] O sujeito passivo será somente a pessoa estatal, uma vez que no pólo passivo da relação processual instaurada com o ajuizamento do mandado de injunção só aquelas podem estar presentes, pois somente aos entes estatais pode ser imputável o dever jurídico de emanção de provimentos normativos. (MORAES, 2000, p. 171).

Ainda na seara do artigo 5º da Constituição da República de 1988, o inciso LXXIII trata da denominada ação popular, que constitui uma forma de exercício da soberania popular, pela qual é permitido ao povo exercer diretamente a função de agente fiscalizador da atuação do poder público, com base no conceito de coisa pública (*res pública*) e na esteira do princípio da legalidade dos atos administrativos. Também disciplina a ação popular a Lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965.

O art. 5º, LXXIII, da Constituição Federal proclama que qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural. [...] a finalidade da ação popular é a defesa de interesses difusos, reconhecendo-se aos cidadãos *uti cives* e não *uti singuli*, o direito de promover a defesa de tais interesses. [...] O objeto da ação popular é o combate ao ato ilegal ou imoral e lesivo ao patrimônio público, sem contudo configurar-se a *ultima ratio*, ou seja, não se exige o esgotamento de todos os meios administrativos e jurídicos de prevenção ou repressão aos atos ilegais ou imorais e lesivos ao patrimônio público para seu ajuizamento. (MORAES, 2000, p. 171).

A LDB/96, prevê na redação do seu artigo 5º, *caput* e § 3º, que qualquer cidadão está apto a entrar com a ação judicial própria para o caso de descumprimento de preceito estabelecido ao longo da lei, especialmente no que diz respeito a qualquer transgressão a direitos ali estabelecidos. Trata-se de uma ação judicial com rito sumário e procedimento ditado na lei. No âmbito mais específico da criança e do adolescente, o ECA assegura na locução do seu artigo 212, § 2º, uma ação judicial de caráter mandamental, regida pelas normas referentes ao mandado de segurança, previsto no artigo 5º, inciso LXIX, da Constituição da República de 1988 e disciplinado na Lei nº 1.533, de 31 de dezembro de 1951.

Art. 212. Para defesa dos direitos e interesses protegidos por esta Lei, são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes.

.....  
§ 2º - Contra atos ilegais ou abusivos de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público, que lesem direito líquido e certo previsto nesta Lei, caberá ação mandamental, que se regerá pelas normas da lei do mandado de segurança.

Finalmente, a redação ofertada ao artigo 201 do ECA, inciso V, estabelece que compete ao Ministério Público promover a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência. Entre os direitos indisponíveis de crianças e adolescentes encontra-se a educação, conforme resta comprovado na análise dos artigos 53 e 54 do ECA.

A Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, disciplina a ação civil pública. Na redação do seu artigo 1º, inciso IV, o legislador faz constar o cabimento da ação civil pública por danos morais ou patrimoniais causados a qualquer outro interesse difuso ou coletivo que não esteja textualmente nela disciplinada. O direito à educação de crianças e adolescentes é entendido, nessa ótica, como direito indisponível, portanto, acobertado pela destacada ação civil pública, como instrumento de garantia judicial de seu abrigo.

## 5. Conclusão

É inegável que o estudo sobre a educação seja apaixonante, pois desperta os mais elevados valores de questionamento acerca da própria razão de viver do ser humano. Verdadeiros adágios como *conhecimento, cidadania e dignidade da pessoa humana*, além

das variantes conceituais para direito e justiça, permeiam a doutrina jurídica e as obras filosóficas antigas e contemporâneas. Estudar a educação é, sem sombra de dúvidas, estudar a justiça.

Das mais diversas lições extraídas para a elaboração do vertente trabalho, importantes pontos emergem de um verdadeiro oceano de conhecimentos, frutos de árduos trabalhos de pesquisa e das experiências de vida dos seus autores. Cumpre destacar alguns pontos em conclusão apertada, porém não totalizantes. A educação deve ser entendida como um conceito muito mais amplo do que simplesmente transmissão de conhecimentos culturais. É formação da personalidade do homem, aspecto essencial para que o mesmo possa compreender seu significado e apreender o seu papel social.

A Constituição da República de 1988, ao instituir um Estado Democrático de Direito, assegura de forma preemptória o desenvolvimento do ser humano como um dos valores supremos para a construção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, conforme assevera seu preâmbulo. Não pode ser dissociada a idéia de alcance desse preceito sem que a educação esteja inserida como início, meio e fim do Estado. Corolário lógico desse ensinamento, sem dúvida alguma, impõe a educação como uma garantia de que a formação do ser humano e sua preparação para a vida deve ser assegurada pelo Estado, tornando-se uma obrigatoriedade para ele, além de implicar ao administrador uma gama de responsabilidades para implementar em todos os níveis tal desiderato. É o que se pode inferir da redação do artigo 205 da nossa Constituição cidadã que impõe a educação como direito de todos, sem qualquer distinção, e como dever do Estado brasileiro.

Quando é analisado o corpo do seu artigo 5º, que traz os direitos e garantias fundamentais, vislumbra-se a educação como decorrência direta dos preceitos ali estabelecidos, seja de modo direto ou indireto, uma vez que se vincula a boa parte dos direitos fundamentais textualmente assegurados naquele corpo estrutural. Diante do princípio maior da valorização da dignidade humana, entende-se que não há como assegurar o pleno desenvolvimento do ser humano se ocorre omissão ou falha do Estado nas questões relativas à educação no seio social. Atuação política para alcance de metas sociais e a própria educação em si são noções siamesas.

Indiscutível, também, é a identificação da justiça com a virtude da convivência humana. Trata-se de uma atitude subjetiva de respeito à dignidade de todos os homens, de respeito no trato com o semelhante. É muito pouco reduzir o sentido de justiça para ordenamento ou órgãos do Poder Judiciário, pois a palavra justiça apresenta-se em outras acepções. Sendo a educação o pilar destacado pela Carta Constitucional como essencial à formação do cidadão, estatuiando-se a ela direito fundamental, são garantidos mecanismos jurídicos propriamente ditos para ser acionado o Poder Judiciário a fim de fazer valer a garantia do direito a ela.

Outro aspecto tratado na seara do direito educacional é o que diz respeito à finalidade da educação, qual seja, o conhecimento, que resulta da apreensão do objeto da realidade,

ou seja, ciência. A consciência do ser humano interage com o mundo, alimentando-se da informação. Dessa forma, é inegável que o conhecimento envolve experiência de vida. Nessa esteira é de se concordar com a assertiva de que a formação do ser humano é alcançada no contato dele com o seu cotidiano e, principalmente, na troca de informações que ele obtém para a construção de um perfil de atuação no meio em que vive.

A educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. É dinâmico, progride juntamente com a vida do indivíduo, ajustando-o ao seu grupo social. A educação visa ao seu desenvolvimento integral. Defende-se aqui a idéia de que a educação é uma questão de justiça social. Com toda limitação admitida com relação a profundos pensamentos sociológicos, permite-se arriscar que a educação transcende qualquer fronteira acerca dos ideais de justiça, para confundir-se com eles. E somente fala-se em justiça quando há o ser humano. Não poderia ser diferente com a educação.

## 6. Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 4. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. (Org.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1998. v. 1 e 8.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Pela causa da educação e cultura*. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, 1984.

BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. Tradução Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 2. ed. Bauru: Edipro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria do ordenamento jurídico*. Tradução Maria Celeste Cordeiro Leite Santos. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fundamentos éticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1982.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito constitucional*. Coimbra: Almedina, 1993.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. *Os dez mandamentos da ética*. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

COSTA, Cláudio Ferreira. *Filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CRETELA JÚNIOR, José. *Comentários à Constituição brasileira de 1988*. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 1992. v. 3.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6. ed. rev. amp. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Luiz Pinto. *Comentários à Constituição brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1995. v. 7.

FRANÇA, R. Limongi. (Coord.). *Enciclopédia Saraiva de direito*. São Paulo: Saraiva, 1977. v. 25 e 47.

\_\_\_\_\_. *Manual de direito civil*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975. v. 1.

KELSEN, Hans. *O problema da justiça*. Tradução João Baptista Machado. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria pura do direito*. Tradução João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MACHADO, Edgard de Godoi da Mata. *Elementos de teoria geral do direito*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MELLO FILHO, José Celso. *Constituição federal anotada*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MONTEIRO, A. Reis. *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do direito*. 25. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 7. ed. rev. amp. atual. São Paulo: Atlas, 2000.

RÃO, Vicente. *O direito e a vida dos direitos*. São Paulo: Max Limonad, 1952. v. 1.

ROSS, Alf. *Direito e justiça*. Tradução Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 15 ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30. Disponível em: <[www.prossiga.br/anisioteixeira/index.html](http://www.prossiga.br/anisioteixeira/index.html)>. Acesso em: 23 set. 2005.

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco. *O direito à educação nas constituições brasileiras*. Belém: Unama, 2001.