

EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL UNIVERSAL

EDUCATION: UNIVERSAL FUNDAMENTAL RIGHT

Rogério Luiz Nery da Silva*
Paulo Hahn**
Robison Tramontina***

Resumo: A relevância de uma educação plena e de qualidade em meio à revolução científica, tecnológica e ao capitalismo globalizado é indiscutível. A educação é garantida como um direito fundamental universal pelas mais variadas fontes de direitos conhecidas; seus sujeitos, entretanto, conjugam aspectos comuns, mas reservam particularidades que demandam tratamento individualizante e local. A educação, com objetivo central de inserção social deve estar comprometida com o multiculturalismo, rechaçando as iniciativas homogeneizadoras de discurso fechado. Somente com uma educação aberta, desenvolvida na e para a vida serão cumpridos os objetivos da República referentes à cidadania, erradicação da pobreza e promoção da igualdade material, livre de preconceitos e discriminações de qualquer natureza.

Palavras-chave: Educação. Direito fundamental subjetivo. Inclusão social. Multiculturalismo. Efetividade.

Abstract: The relevance of a complete education among the scientific-technological revolution and the global capitalism is undiscussable. Education is granted as a universal subjective fundamental right by the plenty of known sources of rights; its personal objectives, therefore, work very similar traces, despite of having some particularities that ask for individual and local approach. Education, with its central objective – of social insertion – should be engaged with the multiculturalism view, able to fight against actions that reach the homogenization – full of a closed and directioned speech. Only an open education for life will be able to rise up all republican objectives as the effective citizenship and the poverty eradication or the material equality promotion, both free of discrimination of any kind or nature.

Keywords: Education. Subjective fundamental rights. Social inclusion. Multiculturalism. Effectivity.

* Pós-doutorando e pesquisador (Visiting researcher) pela New York Fordham University Law School; Doutor em Direito e Evolução Social pela Unesa (Capes 5); Mestre em Direito e Economia pela Universidade Iguazu; Mestre em Comunicações pela ESAO; Graduado em Direito pela UERJ; Bacharel em Comunicações pela Academia Militar das Agulhas Negras. Conferencista nas escolas institucionais do Estado do Rio de Janeiro: na Magistratura (EMERJ), no Ministério Público (FEMPERJ) e na Defensoria Pública (FESUDEPERJ). Professor-pesquisador da Unoesc no tema Políticas Públicas de efetivação dos direitos fundamentais e sociais.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de Bremen (Alemanha); Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS; Graduado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Professor-pesquisador de Filosofia Intelectual e Teoria Crítica dos Direitos Fundamentais (Unoesc); Professor de Ética e Comportamento Educacional (CNEC, Gramado-RS); Professor de Filosofia e Ética (Faculdade de Caxias do Sul-RS).

*** Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil(2011). Professor titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil.

1 A educação: sujeitos universais ou valores locais

Em um esforço de contextualização do problema que dá origem à reflexão, é pertinente assinalar que a Constituição Brasileira de 1988 consagra a Educação como direito – fundamental social – de todos e dever compartilhado pelo Estado, família e sociedade. Os contornos intrínsecos de fundamentalidade exsurtem da inclusão no texto de uma Constituição rígida – limitada materialmente contra emendas ou revisões constitucionais ou, ainda, contra agressões infraconstitucionais –, e os extrínsecos decorrem da própria natureza principiológica do direito de todo cidadão receber educação fundamental, que propicie o desenvolvimento de suas potencialidades e a participação ativa, consciente e comprometida com a construção da sociedade em que vive.

Ademais, em razão da definição dos direitos que compõem o Texto Fundamental apresentar identidade em relação às etapas evolutivas¹ da própria história da humanidade, destaca-se o reconhecimento das características² geralmente atribuídas aos direitos fundamentais, a saber: a petrificação (obtenção do *status* de cláusulas pétreas por esses direitos), historicidade (desenrolar evolutivo de seu reconhecimento), a inalienabilidade (impossibilidade de transferência desses direitos por seus legítimos titulares), a imprescritibilidade (a exigibilidade desses direitos independe da constância de seu exercício), a relatividade (a informar que, por mais axiológica a justificativa de cada um desses direitos, quando eventualmente em conflito, não se admite a supressão de um por outro, por mais privilegiado que se o considere, devendo estes ser exercidos de forma harmônica) e, entre outras tantas,³ *modus in rebus*, a tão discutida universalidade, que permite concluir, pela possibilidade de se sustentar a noção de sujeitos universais, quando se trata do direito à educação.

¹ Quanto às referidas etapas, é útil pontuar que a Teoria das Gerações de Direitos Fundamentais apresenta uma divisão em “Gerações de Direitos Humanos”, de autoria atribuída a Norberto Bobbio (*A Era dos Direitos*), a quem Cançado Trindade contesta, atribuindo-a a Karel Vasak, seu professor no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo (1979). A teoria desdobra-se originalmente em três “gerações” ou “ondas evolutivas” dos direitos humanos, distribuídas com base no que denomina “historicidade” – caráter daquilo que se associa à história vinculadamente –, ao longo da história evolutiva da própria sociedade ocidental, ressaltando-se as diversas controvérsias doutrinárias que promovem variações de datas e conteúdos de direitos. Assim, tem-se *a priori*, a 1ª Geração é a dos Direitos Individuais, no Sec. XVIII (Iluminismo e Revoluções Burguesas); a 2ª Geração, dos Direitos Coletivos Sociais, no início do Sec. XX (pós 1ª Guerra) e a 3ª Geração, dos Direitos Coletivos Difusos, 2ª metade do Século XX (pós II Guerra); esta última originária vem, nos dias recentes, conforme sustentam renomados autores, sendo sucedida, mas não substituída por uma 4ª Geração, de Direitos à Democracia (Paulo Bonavides) e direitos Cibernéticos, entre outros tantos. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm>. Acesso em 3 dez. 2009. Maiores detalhes em Bobbio (1992) e Cançado Trindade (1991).

² Sobre as características dos direitos humanos fundamentais: Arendt (1987), Bobbio (1992), Camparato (1989) e Souza (1994).

³ As diversas teorias sobre os direitos fundamentais apresentam um sem número de “características” inerentes a eles, que, por razão de objetividade, optamos por não reproduzir integralmente, limitando apenas às que trariam maior proveito às discussões a serem enfrentadas. Portanto, a pesquisa na literatura correspondente poderá contemplar outras mais que não as aqui relacionadas, embora estas sejam as mais recorrentes.

Contudo, no trato da universalidade, persiste séria controvérsia entre duas visões extremadas, desde a linha teórica que peremptoriamente não lhe reconhece viabilidade imediata, sob o argumento de que o exercício dos direitos sofre influência e, portanto, limites impostos pelo contexto sociopolítico e cultural, que, em algumas situações, impede sua “universalização” – completa e irrestrita, ao passo que outros estudiosos defendem a universalidade como direito inalienável de todos.

De forma específica, a segunda visão, por sua complexidade, deriva de duas outras vertentes: a um, a *universalidade quanto ao objeto: os direitos*, que se presume ampla e irrestrita, ou seja, realiza o contraponto extremo da posição anterior, ao prever amplo acesso e gozo de direitos humanos a todos, pela sua simples condição humana. Como se demonstrará ao longo do trabalho, os adeptos dessa corrente pregam a máxima efetividade de todo e qualquer direito humano a todos os homens; a dois, a *universalidade quanto aos destinatários: as pessoas humanas* – mais realista ou adaptada –, que prevê a legitimidade de todos os seres humanos à titularidade de direitos humanos, mas sem a noção abrangente de rol infinito de direitos. Nessa linha de pensamento, propõe um rol mínimo inafastável, comum a todos, independentemente do Estado-nação a que pertençam, sob o inarredável argumento de proteger sua dignidade como pessoa, em concepção de “mínimo existencial”.

A Constituição brasileira de 1988, no art. 60, § 4º, IV erige a essencialidade dos “*direitos e garantias individuais*”, à condição de “*cláusulas pétreas*” inarredáveis do texto e, segundo a melhor doutrina, quando, além de fundamentais, forem direitos sociais, fazem-se insuscetíveis de qualquer modificação que possa reduzir – qualitativa ou quantitativamente –, a abrangência de seu conteúdo, na esteira do Princípio da Proibição do Retrocesso Social.⁴

Com base nessa premissa, partindo-se do *status* de Direito Fundamental Social conferido pela Constituição, a educação merece o reconhecimento das características teóricas que, *a priori* impregnam essa relação de direitos, o que inclui a noção de um direito universal, exigível por todos, como condição de possibilidade de desenvolvimento como pessoa, ponto basilar ao exercício consciente de sua cidadania.

A esse respeito, cumpre sublinhar que o Constituinte originário, incluiu tal direito no núcleo imutável da Carta Política, como manifestação da “decisão política fundamental,⁵ que o Texto Fundamental representa, portanto, destinado a sujeitos universais.

Assim, no tocante aos direitos sociais, dentre eles o Direito à educação, não se discute a imposição de limites à reforma e, ainda que não mencionados expressamente pelo art. 60, § 4º da Constituição, os direitos sociais se amalgamam aos direitos individuais (liberdades individuais) para usufruir a proteção pétrea, não se podendo cogitar de restringir a proteção constitucional ao rol de direitos do art. 5º. Ao contrário, a referida proteção prima por expandir-se, ao entendimento do pará-

⁴ Direito Comparado: o *Tribunal Constitucional português* reconheceu a existência do princípio da proibição de retrocesso social, em 11 de abril de 1994, tendo como paradigma o Acórdão n. 39/84. Na jurisprudência nacional: o STF tem como precedente sobre o tema, a ADI n. 2.065-0-DF, em que o relator originário: Ministro Sepúlveda Pertence, reconhecia a Vedação Genérica ao Retrocesso Social. Outras ações enfrentaram o tema, a saber: ADI 3.105-8-DF; ADI 3.128-7-DF, o MS n. 24.875-1-DF e ADI n. 3.104-DF. Fonte: Fileti (2009). Sobre o tema: Queiroz (2006).

⁵ Schmitt (1997, p. 99-117).

grafo segundo, do citado dispositivo: “*Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros, decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.*”

Esse ponto de vista encontra respaldo em autores como, Antônio Augusto Cançado Trindade,⁶ ao salientar que as “categorias” de direitos fundamentais individuais, sociais ou coletivos são complementares, não concorrentes, apenas com modulada formulação, mas identificadas pela *unidade fundamental entre os direitos humanos*. Daí atribuir-se outra característica a esses direitos, a da indivisibilidade, que não permite serem os mesmos destacados uns dos outros, independentemente de sua abrangência individual, coletiva ou difusa, como bem dispõe a *Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento*, adotada pela Resolução 41/128, da Assembleia Geral das Nações Unidas (04.12.86), em cujo texto se lê:

*[...] todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são indivisíveis e interdependentes; atenção igual e consideração urgente devem ser dadas à implementação, promoção e proteção dos direitos civis, políticos, econômicos, **sociais** e culturais.*

Ademais, no plano internacional,⁷ há diversos documentos que oferecem suporte à universalidade dos direitos fundamentais; por consequência, passíveis de extensão ao direito à educação: A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* – instrumentalizada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas (de 10 de dezembro de 1948), que estabelece:

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

Como bem se depreende do teor do texto em destaque inserto na referida Declaração, tem-se por imperativo o respeito aos valores da educação como forma de produção do conhecimento necessário ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos e liberdades. Levando essa premissa ao plano da prática, não restam dúvidas de que quanto mais efetiva a garantia do acesso à educação, mais fortalecido estará o indivíduo, eis que suprido de conhecimentos e saberes diversificados que o habilitarão a usufruir dos benefi-

⁶ Cançado Trindade (1991).

⁷ Garcia (2009).

cios de vida mais autônoma, apta ao exercício do livre-arbítrio, o qual não se pode cogitar em um ambiente de dominação pela ignorância.

Também no âmbito das Américas, merece relevo a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, instrumentalizada pela Resolução XXX, da IX Conferência Internacional Americana (abr. 1948), na Cidade de Bogotá, que estabeleceu os pontos nodais de criação da Organização dos Estados Americanos, em 13 de dezembro de 1951. Em seu artigo XII, define que:

Art. XII: *Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.*

Da mesma forma, na *Carta de Bogotá*, a referência ao direito à educação encontra fundamento nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana, como suporte ao preparo para a subsistência digna, melhora de nível e qualidade de vida e ação participativa e útil à sociedade. Sob estes aspectos, é evidente o vínculo entre o conceito e potencial da educação com o ideal de transformação pessoal e participação social.⁸

O tema ocupou lugar de destaque também na *Declaração dos Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia das Nações Unidas (20.11.59), e ressalta que a educação básica se reveste da maior importância como direito fundamental social:

Princípio 7º: a criança terá direito a receber educação, que será *gratuita e compulsória pelo menos no grau primário*. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em *condições de iguais oportunidades*, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade.

Para que se aquilate a relevância que a ONU atribui à fundamentalidade do direito à Educação que, à mesma época, (em 14 de dezembro de 1960), organizou uma reunião específica para tratar do tema: a *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação*, da qual resultou como instrumento material a *Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, que relacionou como hipótese de *discriminação* toda e qualquer iniciativa que privasse qualquer pessoa ou grupo do acesso aos tipos e graus de ensino; limitasse

⁸ Em sentido contrário: a obra de Michel Foucault cuja crítica se refere aos objetivos da educação, baseada na disciplina, manipuladora do corpo e do comportamento do indivíduo e a obra de Pierre Bourdieu, cuja crítica se centra no conflito: dominadores e dominados, a denunciar a desigualdade da prática educativa.

a educação de qualquer pessoa ou grupo, a um determinado nível inferior ou impusesse condições incompatíveis com a dignidade do homem.

Entre as determinações aos Estados, a Convenção preconizou a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação; a formulação e desenvolvimento de política nacional de promoção da igualdade de oportunidade no ensino e, sobretudo, em coerência com outros textos internacionais referidos: a oferta gratuita e obrigatória do ensino primário; a generalização do acesso ao ensino secundário, em qualquer de suas formas; a acessibilidade ao ensino superior “*conforme a capacidade individual*”; o zelo pela fiel observância por todos das obrigações escolares; a garantia, nos estabelecimentos públicos do mesmo grau de um ensino do mesmo nível de qualidade; a adoção de métodos apropriados à educação de pessoas que não receberam ou não concluíram a instrução primária para a continuidade nos estudos, conforme suas aptidões; e, finalmente, tratamento específico – mas não discriminatório – à formação para o magistério.

Nessa mesma linha, o *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU*,⁹ da Res. 2.200A, da Assembléia Geral, realizada em 16 de dezembro de 1966, instrumento dotado de maior coercitividade entre os Estados pactuantes, igualmente, prestigia o direito subjetivo à educação e à prática educacional, ratificando os conteúdos dos documentos já examinados e inova na preocupação com bolsas de estudos para docentes, como forma de otimizar a qualidade do ensino e da formação escolar em geral.

Em seguida, não se pode esquecer o *Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica*¹⁰ – também denominado *Protocolo de San Salvador* (em 17 de

⁹ “Art. 13: 1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a) a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; e) será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente [...]”

¹⁰ A também denominada *Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* – “art. 13, 3: Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: a) O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; c) O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especial-

novembro de 1988), que ratifica, atualiza e confere abrangência regional às decisões dos eventos expostos.

Prosseguindo na construção de alicerces internacionais ao direito à educação, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*,¹¹ (de 20 de novembro de 1989) representa inovação, eis que, além de ratificar disposições constantes nos documentos preexistentes, quanto ao tema dos ensinos “primário”, “secundário”, “superior”, conforme a terminologia empregada no texto, e “educação de jovens e adultos”, tratar da educação de crianças portadoras de necessidades especiais, chamadas no texto “deficientes”, prevendo ensino diferenciado, de modo a atender as suas particularidades.

Mais recentemente (em 1994), a Unesco, agência associada à ONU, elaborou a *Declaração de Salamanca* (1994), na qual determina a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, salvo em situações excepcionais, que o próprio texto prevê.

No apagar das luzes do século XX, mais precisamente em 7 de dezembro de 2000, a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Européia*, com o fim de conferir “maior visibilidade” aos “valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano”, determina que todas as pessoas tenham direito à educação e acesso à formação profissional e contínua, com possibilidade de frequência gratuita no ensino obrigatório.

Conforme se pode depreender do conjunto de previsões internacionais estudadas, há um esforço geral no sentido de solidificar não apenas o reconhecimento formal do direito à educação como também propor medidas para sua efetiva observância pelos países-membros das diversas organizações internacionais, como forma de concretizar universalmente esse direito aos cidadãos.

Em paralelo ao reconhecimento – ao menos formal –, da universalidade do direito à educação e tendo em consideração as diversidades socioculturais, econômicas que caracterizam as populações de países, como o Brasil, é forçoso refletir sobre a abrangência e natureza do saber a ser disseminado, se igualmente universal, ou localmente dimensionado.

Com essa preocupação, de pronto, recorre-se ao pensamento de Geertz,¹² que elabora sua crítica a partir da perspectiva iluminista sobre o homem para, a seguir, desconstruí-la. Nessa perspectiva analítica, verifica-se que o referencial do iluminismo considera o homem como peça única, amoldada à natureza, como

mente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as *pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau*; e) Deverão ser estabelecidos programas de *ensino diferenciado para os deficientes*, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com *impedimentos físicos ou deficiência mental*.”

¹¹ “Art. 28: 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino *primário* obrigatório e disponível gratuitamente a todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino *secundário* em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino *superior* acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para *estimular a frequência* regular às escolas e a redução do índice de *evasão escolar* [...]”

¹² Geertz (2008, p. 26-39).

um binômio impessoal e imutável, caracterizado por tamanha uniformidade genérica quanto à sua composição, que poderia ser submetido a leis exatas, “tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente simples, como o universo de Newton.”¹³ Em sua análise, Geertz alerta que, mesmo em ciência, não raros são os exemplos leis ameaçadas pelas exceções, a quebrar a festejada imutabilidade iluminista – armadilha aplicada pela “moda” local – o “saber local”.

O autor em tela¹⁴ examina a visão iluminista a respeito de um cenário que muda, de atores que trocam de indumentária e aparência, mas cujos movimentos “internos” – essenciais se conservam – produzindo os mesmos resultados e efeitos nas expectativas dos reinos e dos povos, e, embora reconheça sua persistência no pensamento antropológico contemporâneo, ele o contesta, entendendo não ser viável, manter o mesmo texto em qualquer contexto. Nessa linha argumentativa, busca respaldo em Lovejoy,¹⁵ ao ressaltar que: “qualquer coisa da qual a inteligibilidade, a verificabilidade ou a afirmação real sejam limitadas a homens de um período, raça, temperamento, tradição ou condição, não contém (por si mesma) qualquer verdade ou valor, nem tem importância para um homem razoável,” não para negá-lo de plano, mas para explicar que a complexa variedade de diferença entre os homens, em termos de crenças e valores, costumes e instituições, ou de tempo e espaço será “essencialmente” inaplicável aos fins de definição de sua natureza apenas.

Conforme esse entendimento, não se pode supor que, pelo fato de uma pessoa não alterar sua essência por meras circunstâncias de tempo e lugar, que sua interação com outras pessoas, em diferentes tempos e lugares será necessariamente a mesma, igual, perene, ou que, por esse motivo, seja para todo o sempre igual às que antecederam.

Já a antropologia crítica moderna assegura não haver homens não modificados pelos costumes locais ou por particularismos; aliás, nunca houve, por sua própria natureza. Conforme palavras textuais, na obra já referida: “Não existem, não podem existir, bastidores onde possamos ver de relance os atores de como pessoas reais, perambulando em suas roupas comuns, afastados de suas profissões, revelando com uma candura natural seus desejos espontâneos e paixões não incitadas.” Geertz acrescenta ser reconhecidamente embaraçoso e impreciso tentar impor a demarcação de uma fronteira entre o natural (universal e constante) e o convencional (local e variável) nos seres humanos e conclui que a tentativa de fazê-lo, implica falsear a situação humana ou, no mínimo, cometer sério equívoco em sua interpretação.

¹³ Isaac Newton nasceu a 25 de dezembro de 1642, não se concentrando apenas em uma área de estudos: matemática, filosofia natural, teologia e a alquimia representaram algumas das suas paixões. Como teólogo, desenvolveu esforços para provar que as profecias de Daniel e que o “Apocalipse” faziam sentido e realizou pesquisas cronológicas com o objectivo de harmonizar historicamente as datas do Antigo Testamento. Professor de Matemática, tendo construído por suas mãos, um telescópio de espelho muito eficaz e de pequeno tamanho, empregado para observar os satélites do planeta Júpiter. Em 1672, publicou trabalho sobre telescópios e a sua teoria corpuscular da luz. Os esforços de Newton no campo da matemática e das ciências foram grandiosos, mas a sua maior obra foi sobre a exposição do sistema do mundo, dada na sua obra denominada *Principia*.

¹⁴ Geertz (2008, p. 26).

¹⁵ Lovejoy (1960, p. 170).

A partir desses ensinamentos, pode-se inferir que a educação deve focar o olhar sobre as realidades universais (inerentes às diversas etapas do processo de desenvolvimento humano, sem esquecer de peculiaridades locais, de modo a fazer-se compreensível e interessante para o educando, na esteira da chamada “aprendizagem significativa”.

Esse conceito foi muito bem analisado por autores, como Vygotsky,¹⁶ ao destacar que: “a criança não é um adulto pequeno e, como tal, deve ter sua educação particularizada à sua realidade”, ao mesmo tempo que não se pode perder de vista a dimensão universal, no intuito de afastar a possibilidade de fechar o aluno sobre si mesmo, ou condená-lo a um mundo significativo pré-operante, que represente fronteira intransponível ao seu desenvolvimento como ser humano.

Esses requisitos decorrem da natureza humana, desbravadora por essência e da necessidade de crescimento pessoal, conforme o pensamento de Comenius,¹⁷ um clássico tradutor do ideal de internacionalização da educação.

Com essas lições de Geertz, parece claro que o tratamento adequado às questões inerentes aos seres humanos deve centrar-se na preocupação de, mesmo sabendo tratarem-se, essencialmente, de pessoas humanas – portanto, presumidamente iguais – não se pode ignorar suas transversalidades multiculturais, sob pena de não alcançar-lhes *o coração*.” Sob essa vertente, não se pode esperar êxito na ação educativa, quando se trata os educandos de maneira estereotipada. Cada grupo, mesmo cada indivíduo, quando afastado de seus grupos, terá suas vicissitudes peculiares, devendo a prática pedagógica considerá-las, sem olvidar o potencial que tais embates parecem esconder.

Essa premissa remete à reflexão, ainda que superficial, sobre o problema dos currículos, motivo precípua de exclusão de alunos participantes do sistema escolar, como se tratará com mais cuidado no decorrer do estudo. Por enquanto, cumpre assinalar que não se pode mais admitir a visão de currículos fechados, herméticos, padronizados para todos, em quaisquer ambientes e grupos. O multiculturalismo dá origem a diferentes experiências, derivadas do “saber local”, que devem ser consideradas na construção dos currículos, segundo particularismos regionais ou grupais, sem perder de vista a dimensão universal.

Em outras palavras: ainda que se adote um núcleo comum, não se pode homogeneizar as práticas a serem desenvolvidas com os destinatários da prestação educacional, o que corresponderia a cerrar os olhos à realidade, com o sério e provável risco de perpetuar a situação de que se *trabalha muito* e o resultado é a ineficácia das iniciativas implementadas.

O lamentável é que, nesse caso, por carência de melhor compreensão do fenômeno, não raro, a culpa do fracasso é atribuída aos alunos, à sua *falta de cultura, de socialização* ou a supostos *problemas de saúde*, diagnosticados a olho nu.

Nessa ordem de raciocínio, é forçoso reiterar que o objetivo maior da educação deve ser a inclusão, estímulo e respeito à interatividade do outro e nada disso se alcança violando ou ignorando sua realidade. Aceitar o multiculturalismo e respei-

¹⁶ Vygotsky (1988).

¹⁷ Comenius (1957).

tar as necessidades, prestigiando o saber local, sem reducionismos populistas, é tarefa que requer coragem e preparo adequado, porquanto infinitamente desafiadora.

Geertz¹⁸ adverte para o perigo de enxergar o homem por “trás, ou por debaixo, ou além” de seus costumes, substituindo-a por homem “dentro” dos costumes, pois pode conduzir ao equívoco de se perder a referência de homem por completo.

Concluindo o tópico em conjunto, é prevista uma educação universal, para todos, mas cuja prática deve observar os saberes locais, de modo a constituir efetivamente uma atividade de inclusão, que alcance as mentes e corpos de todos, liberta da acomodação ou covardia de homogeneizar tratamentos e conteúdos que limitem o homem a uma dada realidade, que não se coadune com a sua. A universalidade é da prestação do direito social subjetivo à educação, os sujeitos educandos desse processo são, como salienta Geertz, essencialmente iguais em sua natureza, mas transversalmente individualizados por suas perspectivas locais, que merecem e devem ser consideradas pela arte e pelo dever jurídico de educar.

2 Educação no Brasil: Direito e efetividade

A fim de tratar da questão da efetividade do direito à educação no Brasil, inicialmente serão verificadas a estruturação constitucional desse direito e sua regulamentação legal.

Cumpre, destarte, examinar como se comportou historicamente o direito à educação na legislação brasileira: a Constituição do Império de 1824 traz um primeiro esboço do que futuramente seriam os direitos fundamentais, com tímida referência aos direitos civis e políticos, centrados em certo patrimonialismo – com ênfase ao direito de propriedade no *caput*, sem sequer cogitar dos direitos sociais, entre os quais se enquadraria, mais tarde,¹⁹ a educação. Essa foi tratada em termos de “instrução primária” gratuita, no correspondente ao inciso de número 32. À época ainda não se atribuía destaque aos direitos sociais: ensino era elitizado e as Reais Academias de Ensino Superior, voltadas ao ensino das classes abastadas haviam recém sido criadas por Dom João VI (1808).

Art. 179: a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] 32. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

O pequeno realce atribuído à educação é compreensível, pois não se pode olvidar que, no Império, havia grande concentração de renda e de poder, que, en-

¹⁸ Geertz (2008, p. 28).

¹⁹ A referência pelo expressão “mais tarde” se justifica pelo fato de a Constituição Imperial se situar ainda na fase histórica de vigência da primeira geração de direitos humanos, vale dizer, na era dos direitos individuais já reconhecidos e em fase de consolidação, enquanto que os “direitos sociais” não haviam ainda sido objeto de identificação como uma categoria. Somente no século seguinte, e após muitas lutas é que estes se notabilizariam, demarcando o “surgimento” da segunda geração de direitos humanos (pós I Guerra Mundial – 1º Quartel do Século XX).

tre outros indicadores, evidenciava-se por meio de um ensino reservadíssimo aos filhos dos proprietários de terra ou das elites burocráticas. Aliás, os próprios direitos sociais, mesmo em termos mundiais, não haviam encontrado seu momento de “eclosão”, por assim dizer, o que, somente aconteceria no primeiro quartel do Sec. XX. Entretanto, ao menos formalmente já se pode demarcar certa vinculação da instrução primária com a concretização dos direitos e liberdades públicas.

A primeira Constituição da República tangencia de forma programática a educação e a cultura, nos arts. 35 e 72, § 6º, ao dispor sobre: *animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências*. Em seguida, determina a criação de instituições de ensino *superior e secundário*, nos Estados, no que já se afigura uma inversão na ordem formal em benefício da elite; por fim, trata de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” e marca a separação entre Estado e Igreja, ao determinar que: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.”

A Constituição Republicana de 1934, a duras penas, conquistada pelo esforço dos paulistas, fez-se moderna e de curta passagem, o que não diminui; ao contrário, amplia a grandeza de seu conteúdo social, dedicando um capítulo inteiro à educação e à cultura. Fixou-se uma repartição constitucional de atribuições (competências²⁰) entre os entes federados; para estimular o ensino gratuito de ensino, assegurando-se igualmente isenção de tributos aos estabelecimentos privados de ensino que a oferecessem, desde que oficialmente considerados idôneos; a liberdade de cátedra foi também contemplada. No plano orçamentário, destinou-se certa parcela dos tributos para aplicar no sistema de educação, por intermédio de fundos especiais.

A surpreendente Carta do Estado Novo de 1937 – apelidada como *Polaca* – embora centralizadora e objeto de outorga, destinou um capítulo à educação e à cultura, sem que houvesse muitas alterações em relação à precedente, no que se relaciona com o assunto. A infância e a juventude foram contempladas pelo direito formal de acesso indiscriminado ao ensino em todos os seus graus; mantidas a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, apenas mencionada a previsão de contribuição “módica” para os não necessitados.

A Redentora – Constituição de 1946 revigorou o modelo de 1934, assistindo ao advento da primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Traz em seu bojo a *educação como direito de todos* (Universalidade) e assegura a *obrigatoriedade do ensino primário*, acrescentando que: *o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos comprovarem falta ou insuficiência de recursos*.

Também sem grandes inovações a Constituição de 1967, no capítulo *Da Família, da Educação e da Cultura* tratou basicamente das mesmas matérias. A EC n. 1/69, que para respeitável parcela da doutrina, mereceu a designação de *nova constituição*, tal a alteração que provocou na vida do país, acrescentou a previsão

²⁰ A rigor, o termo “competência” é instituto de aplicação exclusiva ao Poder Judiciário, não sendo técnica a sua associação aos demais “Poderes” estatais, os quais, segundo igual rigor, deveriam melhor ser denominados “funções estatais” e não “poderes”, já que o “Poder”, na teoria clássica do Estado é uno e indiviso (Soberania).

de intervenção dos Estados, nos Municípios, na hipótese não aplicação no ensino primário, de percentual mínimo²¹ das receitas tributárias municipais.

Todavia, foi com a Constituição Cidadã, de 1988, que se promoveu verdadeira mudança, ao dedicar uma seção inteira ao direito à educação. Prevê-se a *universalidade* do direito à educação (art. 205), com a repartição do dever jurídico prestacional entre o Estado, a família e a sociedade. Da mesma forma, as previsões de ensino fundamental obrigatório e gratuito, de progressiva universalização do ensino médio, de acesso ao ensino superior, conforme os critérios de capacidade, de ensino noturno regular, de atendimento especializado aos deficientes, dentre outras tantas previsões clássicas²² (art. 208). No que concerne à questão orçamentária, estabeleceu-se que deverão os entes federados destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, anualmente, uma parcela percentual mínima²³ da receita dos impostos, nela incluídas as transferências.

Prevê-se, ainda, o estabelecimento do *Plano Nacional de Educação*, lei de duração plurianual, voltada a articular e a desenvolver o ensino, nos diversos níveis, assim como a promover a integração das ações do poder público, por via de políticas públicas direcionadas a: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; preparar para o mercado de trabalho e promover as humanidades, as ciências e a tecnologia do país (art. 214).

Na distribuição constitucional de atribuições, coube, prioritariamente, o ensino infantil e fundamental aos municípios, ao passo que a manutenção do ensino fundamental e médio, também prioritariamente ficou a cargo dos estados-membros e do Distrito Federal. O ensino superior, de igual forma, com a União, tudo conforme a noção de Federalismo Cooperativo²⁴, ou seja, as atribuições aqui previstas não são excludentes, mas complementares, o que permite que determinado ente federado possa atuar em outros níveis de educação.

²¹ O valor percentual iniciou-se em 20% (vinte por cento), depois alterado pela Emenda Constitucional n. 24/83 para 13% (treze por cento) para a União e 25% (vinte e cinco por cento) para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

²² Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino *fundamental obrigatório e gratuito*, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II- *progressiva universalização do ensino médio* gratuito; III- atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino; IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI- oferta de *ensino noturno regular*, adequado às condições do educando; VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é *direito público subjetivo*. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa *responsabilidade da autoridade competente*. § 3º Compete ao Poder Público *recensar os educandos* no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.” (grifo nosso).

²³ O percentual mencionado é de 18% (dezoito por cento) para a União e de 25% (vinte e cinco por cento) para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

²⁴ O Federalismo, do tipo Cooperativo, segundo Zippelius (1997, p. 510) é: “aquele que acarreta uma ‘obrigação ao entendimento’, quer dizer, o dever das partes no sentido de se harmonizarem entre elas e, caso necessário, aceitarem compromissos. O envolvimento funcional dos Estados membros (e eventualmente até dos corpos territoriais a nível autárquico) nos processos centrais de planejamento e regulação, pode servir de exemplo a esse respeito.”

A Constituição (art. 227) também destinou especial atenção à educação, ao tratar da *Família, Criança e do Adolescente*, preceituando a concessão de *Proteção Integral*, às crianças e aos adolescentes, e *com Absoluta Prioridade*, o gozo dos direitos fundamentais, dentre os quais o direito à educação, o que confere precedência, preferência, na consecução de objetivos ou na realização de direitos, mesmo que com preterição do interesse de outros, de forma vinculativa em relação ao administrador público, não admitindo, como se faria em direitos de outros tipos de titulares, qualquer hipótese de sopesamento (Ponderação de Interesses).

No nível infraconstitucional, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA – Lei n. 8.069/90) estabeleceu que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral tratada pelo Estatuto. Assegurou-lhes a preservação de oportunidades e facilidades, de modo a facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Esse diploma legal demarca nova postura em relação às crianças e adolescentes, até então, apenas contempladas nas hipóteses de *situação irregular*. Não que os seus direitos tenham sido ampliados; foram, em verdade, explicitados, pois a Constituição já lhes assegurava a *absoluta prioridade*, por isso que o art. 54 do ECA reproduz, com algum detalhamento, o art. 208 da Constituição da República.

A Lei n. 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – garante o acesso ao Poder Judiciário, na hipótese de descumprimento prestacional da educação (art. 5º).²⁵

Ao que se pode concluir, a título parcial, sob o aspecto formal legislativo, a educação recebe especial atenção nos mais variados âmbitos de poder, desde os tratados internacionais de direitos humanos, aos quais o Supremo Tribunal Federal reconheceu *status* mínimo de norma *Supralegal* (RE n. 466.343-1/SP) e que podem, eventualmente, se observado o rito do art. 5º, § 3º, da CRFB/88,²⁶ alcançar o patamar de norma materialmente constitucional, porquanto equiparada às emendas constitucionais (normas constitucionais derivadas), ao âmbito do

²⁵ LDB (Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): Art. 5. “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União; I- recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II- fazer-lhes a chamada pública; III- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. [...] § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. § 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.”

²⁶ CRFB/1988: art. 5º § 3º “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.”

direito interno, constitucional e infraconstitucional. É evidente a previsão formal do direito ao acesso universal ao ensino fundamental, inclusive com garantia de gratuidade; há pretensão de expansão da universalidade para o ensino médio; contempla-se o direito dos que não puderam estudar à época padrão (educação de jovens e adultos); igual atenção ao tratamento especializado e adequado às pessoas com necessidades especiais; há previsões orçamentárias e de responsabilização, no intuito de sustentar política pública atinente a esses direitos.

Restará discutir mais adiante se a educação é efetivamente prestada ou apenas prevista e, em sendo, como ela é prestada, de forma construtiva ou reprodutiva, de forma livre ou mediante dominação, atenta aos valores particulares, ou padronizada para todos.

No que se refere à efetividade, pode-se, a título histórico, pontuar o caráter elitista da educação, em conformidade com o que já se mencionou. O primeiro ato oficial (1759) relacionado à educação no Brasil colônia ocorreu justamente no sentido de determinar a extinção do ensino jesuítico, oferecido aos pobres e indígenas, com a expulsão dos jesuítas, por iniciativa do Marquês de Pombal. Fica, pois, evidente, que a primeira atitude do poder central foi no sentido de interromper as atividades do incipiente sistema, que ao menos funcionava, não apresentando qualquer opção de solução substitutiva que atendesse às classes desfavorecidas. Criaram-se apenas as “Aulas Régias”, voltadas à educação dos nobres.

Outro momento que merece destaque na educação brasileira ocorreu em 1808, por iniciativa de D. João VI, com a criação das Reais Academias, voltadas ao ensino superior, igualmente direcionadas ao atendimento das expectativas de crescimento pessoal dos membros das elites governantes. Trazendo a reflexão ao âmbito da atualidade, a consequência das políticas educacionais poderia, paradoxalmente, ser assim definida: os filhos da elite estudam em escolas particulares, durante a educação básica e conquistam vagas no ensino público na educação superior, ao passo que os filhos dos segmentos sociais excluídos dos direitos fundamentais, quando conseguem se matricular, frequentam o ensino público, durante a educação básica e, quando obtêm aprovação nos vestibulares, frequentam o ensino universitário da rede privada.

O confronto que hoje se coloca entre os modelos de educação formal é que a denominada educação elitista é dotada de excelência, mas somente acessível aos privilegiados, enquanto que, formalmente, a chamada *educação para todos* deve garantir igualdade de oportunidades para todos.

A primeira é homogeneizadora e excludente, apenas pregando suposta liberdade de ensino que não se comprova, pois adota currículos enciclopédicos e lineares, administrado por disciplinas e conteúdos programáticos rígidos; a segunda, é acolhedora, opta pela diversidade (multiculturalismo), ao privilegiar o direito de aprender de modo a atender a todos, com um currículo enxuto, contextualizado nas realidades significantes e administrado por competências e proficiências. Quanto às avaliações, estas assumem especial papel de distinção entre ambas: na primeira, verificar o aprendizado;²⁷ na segunda, oportunidade para

²⁷ Bem ao sentido das observações e estudos de Paul-Michel Foucault.

aprender. O objetivo ou finalidade da arte de educar se fará: na primeira, para a preparação e seleção para a hierarquização escolar e sua organização linear por séries e fileiras; na segunda, será uma natural preparação para a vida.

Outra forma de tratar da efetividade, talvez não tão convincente, deriva da análise das estatísticas oficiais, através dos dados populacionais colhidos, pesquisados e tabulados anualmente pelo próprio Estado brasileiro, através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cuja idoneidade está fora de qualquer discussão, mas que segue diretrizes institucionais de quais fatos devem ser considerados para a formação das séries estatísticas.

Apenas como exemplo, questiona-se a forma como se avalia o analfabetismo, já que a impressão aparente é de ser o referido fenômeno social mais amplo do que representado nos resultados dos dados oficiais.

Seja como for, não se pode negar que muito já se fez, mas ainda há muito por fazer para se buscar a efetividade almejada. Além disso, a redução dos níveis de pobreza e marginalização se faz presente entre os objetivos nacionais da República; todavia, para uma efetiva busca desse desiderato, necessário se faz aferir os progressos alcançados em nível social, cuja natureza complexa e subjetiva dificulta as avaliações. Para mitigar esse desafio, é recomendável a objetivação das observações, por intermédio da tomada, aferição e comparação de dados estatísticos e acompanhamento sistemático por meio de estudos qualitativos que propiciem maior aproximação aos resultados efetivamente alcançados.

Os parâmetros educacionais, em especial, são decisivos nas análises comparativas realizadas nas conferências internacionais destinadas a avaliar o desenvolvimento humano e as condições de vida. A situação socioeconômica se faz claramente representada, quando dimensionada por dados estatísticos da educação, ao demonstrar sua evolução e suas potencialidades. Alguns indicadores, como a taxa de analfabetismo, a taxa de escolarização e o nível de instrução alcançados pelos indivíduos vão viabilizar um eficiente monitoramento da população.

No Brasil,²⁸ por exemplo, a taxa de analfabetismo em pessoas com idade igual ou superior a 15 anos vem decaindo na ordem de 29,26%, entre 1993 e 2003, sofrendo uma redução de 16,4% para 11,6%. Esse percentual é ainda maior, caso se tome como referência resultados da década 1990-2001, pois o percentual caiu de 20,07% para 13,63%, o que perfaz 32,08%; já na década que lhe antecede (de 1980 a 1990) a queda fora de apenas 21,01%, e na anterior (1970 a 1980), fora de 22,85%. De outra sorte, embora tenha havido no mesmo período, de 1993 a 2003, uma redução do analfabetismo rural na ordem de 21%, a relação comparativa urbano-rural se manteve estável, praticamente inalterada.

O denominado analfabetismo funcional, por sua vez, representa outra vertente de avaliação, por sinal adotada pela Unesco,²⁹ que apresentou redução na casa dos 30%, mais notadamente no ambiente urbano e um pouco mais modesta no rural.

Outras tantas análises estatísticas podem ser objeto de estudo e avaliação, para fins de delineamento de um perfil exato da educação nacional e para a ar-

²⁸ Fonte: IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home>. Acesso em 4 dez. 2009.

²⁹ UNESCO - *United Nations Education, Science and Culture Organization*, vale dizer: Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura.

quietura de políticas públicas. Para atendimento dos objetivos deste modesto estudo, entretanto, limitou-se à questão do analfabetismo, que, por si, comportaria indicadores mais completos. Por lógico, o escopo presente não tem a ambição de produzir um tratado estatístico, mas, tão somente, demonstrar como os números podem falar, ao mesmo tempo que alerta para a dificuldade de interpretá-los quando a realidade, aos olhos nus, parece ser mais divergente de números oficiais, aparentemente otimistas.

Em termos conclusivos parciais, quanto à efetividade do direito à educação, tem-se uma indiscutível base de fundamentação constitucional e legal a assegurá-la, mas, sua implementação, em termos de realidade na vida do cidadão, ainda carecerá de medidas mais efetivas, tendo em vista implementar as prestações sociais previstas mediante políticas públicas eficientes.

O desencaixe social da educação brasileira de nível inicial, para apropriar a terminologia de Giddens,³⁰ poderá desenvolver um caráter produtivo, propulsor de uma releitura da educação quanto à organização social ou cultural, ampliando as possibilidades de inserção social, conjugadas às particularidades do campo econômico às especificidades do campo pedagógico, por meio de um recorte da vida em sociedade, confirmando na educação um autêntico direito subjetivo da pessoa humana.

3 Educação, Multiculturalismo e Inclusão Social

McLaren³¹ e Canen³² consideram multiculturalismo um termo polissêmico, que comporta variados significados, como o reconhecimento da diversidade cultural, permeado de exotismo e certo folclore, migrando para ações de assimilação cultural, até aportar em panorâmicas mais críticas, como desafio de enfrentar estereótipos e outros processos de construção das diferenças – conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico.

A pluralidade cultural e a representação das plúrimas identidades culturais nos variados campos sociais, em especial na educação, tendem a receber cada dia maior atenção. A educação e a formação docente, assim como os discursos e as práticas curriculares devem ser norteados pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural, representada pelo enfrentamento dos preconceitos relacionados a determinantes de raça, cor, origem, gênero, religião, deficiências, níveis e padrões culturais, apenas para exemplificar. Tais preocupações têm sido abordadas como compondo um conjunto denominado “multiculturalismo”. Nesse passo, surgem questionamentos às práticas pedagógicas ortodoxas e aos discursos curriculares viciados, homogeneizadores ou etnocêntricos. Para sair do plano da crítica e atingir a realidade cotidiana das instituições, com direta repercussão na vida de indivíduos e grupos, cumpre buscar soluções alternativas que prestigiem o multiculturalismo, tanto na prática pedagógica quanto na seleção e no estabelecimento dos currículos e experiências de avaliação de resultados.

³⁰ Giddens (2002).

³¹ McLaren (2000, p. 21).

³² Canen (1987, p. 89-107).

Registre-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais³³ (PCN), definidos pelo Ministério da Educação, adotaram como haste de desenvolvimento, por via da transversalidade, a Pluralidade Cultural, priorizando a necessidade de se considerar essa dimensão no cotidiano escolar, conforme o próprio documento informa em seu texto introdutório, a seguir colacionado:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, *respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país* e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao *conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos* como necessários ao exercício da cidadania.

A diversidade e a desigualdade emergem com *status* de maiores desafios da educação contemporânea. Segundo McLaren,³⁴ a tensão entre a pluralidade étnico-cultural e a política de justiça universal é questão inadiável e inarredável. Sem embargo, a diversidade cultural e a questão da (des)construção das diferenças deve ser entrecruzada por dado viés de cidadania multicultural, aspecto nodal a ser reconhecido de forma legal e concreta, que deve ser negociado pelos discursos e trabalhado nos espaços escolares, conforme o ideário de escola livre, em especial, no que se relaciona à educação e à formação docente – espaços discursivos privilegiadíssimos na formação das identidades.

A ênfase aos docentes se justifica, eis que, de nada adianta praticar formalmente uma *educação libertária*, sem que a equipe docente esteja devidamente preparada e consciente do que lhe compete para realizar essa verdadeira revolução no cotidiano escolar, que extrapola o âmbito das salas de aula e atinge também a relação com as famílias dos alunos e a comunidade em que se insere a escola.

Nessa direção, cabe mobilizar todos os esforços para afastar toda e qualquer estrutura curricular monocultural, por negar o próprio princípio republicano da realidade, ao pretender tratar uma população plural por completo, como se homogênea fosse.

Abordando o assunto, Silva³⁵ destaca a tensão no campo do currículo, mediante o aporte de novas configurações, que traduzem novo olhar para o reconhecimento e a valorização das identidades culturais sufocadas ou neutralizadas nas velhas estruturas curriculares monoculturais. Segundo o autor, o desenvolvimento da temática do multiculturalismo tem ocorrido a partir de determinadas

³³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos apresentados, a partir de metódico e delongado trabalho, elaborado com a múltipla participação de educadores nacionais, demarcado por suas diversificadas experiências profissionais e pesquisas outras, produzindo ricas discussões pedagógicas sobre as inquietações mais atuais da prática do ensino e da aprendizagem. Os referidos documentos tiveram suas versões preliminares submetidas por docentes de variados graus de ensino e por especialistas da educação de áreas transversais. Também contribuíram diversas instituições governamentais e não governamentais.

³⁴ McLaren (2000, p. 23).

³⁵ Silva (1999).

categorias que emergem de um isolamento inicial e vão atraindo atenção até se tornarem foco da análise multicultural.

Nesse jaez, é possível verificar que as tendências curriculares que fogem à monoculturalidade tendem a sofrer certa resistência, na maioria dos ambientes escolares, podendo ser objeto de simulações. A esse respeito, assim como ocorre com expressões como “pós-moderno” e “dignidade humana”, que têm experimentado uma utilização massificada, por vezes desprovida de real identidade em relação aos seus efetivos significados, também o “multiculturalismo” padece do (ab) uso, que abarca, desde meras citações, a verdadeiros tratados. Questiona-se, portanto, se a simples referência à palavra “multicultural” é suficiente para garantir o multiculturalismo como fio condutor das reflexões?

A preparação dos docentes, sob uma perspectiva intercultural crítica ou de multiculturalismo crítico, como a de McLaren³⁶ ou de Canen,³⁷ exige o enfrentamento das questões teóricas e práticas sobre a formação de identidades, em ambiente de compromisso multicultural, em desafio aos discursos pretensamente “universais” estereotipados, direcionados a calar e a interditar as identidades plurais.

O ambiente escolar, sob a citada ótica, deve articular a dimensão individual de construção identitária, com a própria pluralidade cultural – vale dizer, ao mesmo tempo que se trabalha a identidade individual, é forçoso ter em mente a importância de estabelecer elos com as diversas identidades culturais. Em caso contrário, corre-se o risco de criar um ambiente experimental, artificial, estéril, inócua ao desafio de construção o conhecimento a partir das diferenças, reconhecendo-as de modo a articular a convivência nestas condições, em processo de paulatina hibridização, na área do multiculturalismo.

A mencionada expansão do reconhecimento da importância do multiculturalismo – com suas múltiplas expressões (gênero, etnia, sexualidade, etc.) se desdobra nas questões relacionadas à diversidade cultural, à linguística e à questão identitária – esta configura, em última análise, um corolário dos variados movimentos sociais, oráculos da luta por direitos e de sua legitimação ante aos poderes constituídos.

O valor multicultural de manutenção da paz social faz prevenir potenciais conflitos sociais ligados às questões de discriminação ou exclusão, alinhando-se, destarte, com os objetivos da República, constantes do art. 3º, da Constituição Federal e seus incisos, a saber:

Inc. I: construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Inc. III: erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

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

A inclusão social constitui verdadeira conquista da sociedade e requer a implementação de políticas públicas que venham a concretizar diretrizes legais e parâmetros curriculares incorporadores de diversidade cultural ou linguística.

³⁶ McLaren (2000).

³⁷ Canen (1997, p. 89-107).

Assim, procedendo o ente estatal, a escola abre as portas para assuntos antes silenciados e inebriados por dissimulação.

Como exposto, o currículo, como a formação docente exigem o referencial multicultural, de modo a viabilizar o tratamento à questão da formação da identidade híbrida e multiculturalmente comprometida, de modo a confrontar os discursos formadores ou silenciadores das identidades, bem como estimular os discursos viabilizadores da própria (re)elaboração identitária.

Como conclusão parcial, tem-se que, em sociedades tão marcadas pela multiculturalidade, como a brasileira, onde se preservam, em paralelo as diferenças, as desigualdades, preconceitos de origem, sexo, torna-se ainda mais premente e imperativo o esforço de garantir espaço às diferenças, em um ambiente escolar que questione os discursos homogeneizadores e promova alternativas que privilegiem a pluralidade cultural. Especificamente, é urgente o combate às atitudes (ilegais) xenófobas, discriminatórias – verdadeira razão de ser da educação, em termos de reflexão curricular e princípio orientador das práticas educacionais em um Estado Social Democrático de Direito.

Diante da verdadeira massa de excluídos sociais, raciais, de gênero etc., faz-se obrigatório pensar e discutir uma educação que, além do acesso universal, garanta efetividade de permanência e conclusão dos ciclos e propicie aos educandos oportunidades de desenvolvimento autônomo e inclusiva, uma educação que valorize as vivências de cada um e explore e prestigie saberes locais e, sobretudo, saiba harmonizar a vida na diferença.

Também impende demarcar que a atividade educacional somente deve estar a serviço do cidadão como destinatário legítimo da prestação desse direito social de 2ª geração; não se admite, portanto, uma educação reprodutora dos padrões de determinados grupos, elites dominantes ou agrupamentos ideológicos outros, mesmo sem riqueza. A educação é para libertar, não para vincular seus titulares. Somente dessa forma é que se poderá cogitar quando se trata de uma educação de verdade, promotora de inclusão social.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *A Sociedade Individualizada*. Cambridge: Polity Cambridge Press, 2001.

_____. Ordens locais, caos global; identidade no mundo globalizado. In: _____. *A Sociedade Individualista: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENTHAM, Jeremy, *The Classical utilitarians*. Hackett: London, 2005.

BOURDIEU, P. *A distinção – crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern/Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reprodução na Educação, Sociedade e Cultura*. 2. ed. Sage: London and California, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Tradução Maurício Santana Dias. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. *Culturas híbridas*. México: Grijalbo, 1990.

_____. *Culturas populares en El capitalismo*. México: Nueva Imagen, 1982.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *A Proteção Internacional dos Direitos Humanos. Fundamentos Jurídicos e Instrumentos Básicos*. São Paulo, Saraiva, 1991.

CANEN, A. Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, 1997.

CASTELLIS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1

_____. *Fim do milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3

_____. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FILIPE, Olga Marques. *Caminhos Reflexivos na Educação para a Cidadania. Artigo FEUC*. 2005.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. Tradução Ligia M. Pondé Vassallo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRAGO, A; ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade*: a arquitetura com programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GIDDENS, Anthony. Sistemas abstratos e a transformação da intimidade; “Conduzindo o carro de Jagrená.” In: _____. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JARDIM, A. C. *Michel Foucault e a educação – o investimento político do corpo*. *Unimontes Científica*, Montes Claros, v. 8, n. 2, p. 104-117, jul./dez. 2006.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Ed. da Unimep, 1996.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

QUEIROZ, Cristina. *O princípio da não reversibilidade dos direitos fundamentais sociais*: princípios dogmáticos e prática jurisprudencial. Coimbra: Coimbra Editora, 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

Recebido em 18 de agosto de 2011

Aceito em 9 de novembro de 2011

