



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO**

**RODRIGO SILVA DE FARIAS**

**ASPECTOS (INFRA) CONSTITUCIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA  
CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
REFLEXÕES ACERCA DA POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO  
CURRÍCULO ESCOLAR PÚBLICO**

**GUARABIRA/PB  
2016**

**RODRIGO SILVA DE FARIAS**

**ASPECTOS (INFRA) CONSTITUCIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA  
CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
REFLEXÕES ACERCA DA POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO  
CURRÍCULO ESCOLAR PÚBLICO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à  
Universidade Estadual da Paraíba – Campus  
III, em cumprimento ao requisito parcial à  
obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. MS<sup>a</sup>. Herika Juliana  
Linhares Maia.

**GUARABIRA/PB  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F224a Farias, Rodrigo Silva de

Aspectos (infra) constitucionais do direito à educação e sua consolidação por meio da educação em direitos humanos:  
[manuscrito] : reflexões a cerca da possibilidade de implementação do currículo escolar público / Rodrigo Silva De Farias. - 2016.  
40 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.  
"Orientação: Hérica Juliana Linhares Maia, Departamento de Direito".

1. Direito à Educação. 2. Constituição Federal. 3. Direitos Humanos - Educação. I. Título.

21. ed. CDD 342


RODRIGO SILVA DE FARIAS

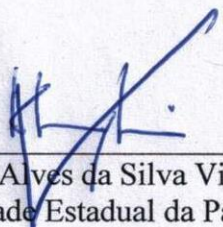
ASPECTOS (INFRA)CONSTITUCIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA  
CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
REFLEXÕES ACERCA DA POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO  
ESCOLAR PÚBLICO

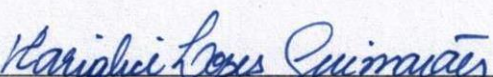
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba – Campus  
III, em cumprimento ao requisito parcial à  
obtenção do título de Bacharel em Direito.

Aprovado em: 20/05/2016.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> MS<sup>a</sup>. Herika Juliana Linhares Maia (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Esp. Kleyton Cesar Alves da Silva Viriato (Componente da Banca)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Marialice Lopes Guimarães (Componente da Banca)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Àquele que me sustentou em suas mãos e firmou meus pés, que na minha fraqueza, disse-me: “não temas, estou contigo”, ao meu Deus, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Um coração grato é reflexo de uma consciência acurada que na impossibilidade de conter-se em si, reverbera-se materializando o que é gratidão em forma de palavras; é a ação altruísta de compreensão de que na tessitura da vida nunca estamos sós, sempre construímos e somos construídos mutuamente em um processo dialógico e infinito; é, por fim, reconhecer que há mais dos outros em nós do que imaginaríamos em nossos mais loquazes devaneios. Na tentativa de honrar a quem por amor sempre se pôs ao meu lado ao longo de mais esta trajetória acadêmica cumprida, não poderia deixar de externar meus agradecimentos a:

A Deus, que nunca permitiu que o desânimo batesse mais forte que a esperança; que se me mostrou sempre pai, sempre amigo, sempre doce imutável, mesmo diante de meu amor tão inconstante;

À minha mãe, Josinete Silva de Farias, que me educou para a vida e, que mesmo em sua sapiência iletrada, ofereceu-me tudo aquilo que tinha (e que eu precisava) e lutou pelo que não tinha, apenas para que eu pudesse desfrutar do que a vida não pôde lhe proporcionar.

Àquela que foi o maior presente de Deus para mim, minha esposa, Tasiona Ferreira Silva de Farias, minha companheira de luta e agora de glória também. Estivemos juntos nos nossos primeiros rabiscos na alfabetização e agora na esperança de um futuro melhor para nossa herança. Eu te amo, minha vida!

Aos meus dois tesouros, que me fazem voltar para casa todos os dias e, ao vê-los, esquecer-se de todos os meus problemas. João Pedro Ferreira Silva de Farias e Heitor Ferreira Silva de Farias, papai ama vocês incondicionalmente!

À minha tia-mãe Vera por me amar desde o meu primeiro dia de vida. Tia, sei que a senhora nunca lerá isto, que é tão pouco diante de tudo que a senhora fez/faz por mim, mas uma coisa que não está restrita ao mundo letrado, tão intocável para a senhora, faço questão de lhe oferecer todos os dias: meu grato coração e meu amor de filho.

Aos colegas e professores que se fizeram presentes ao longo desta caminhada em especial ao meu filho de coração Adjerson Moura e ao meu amigo de jornada Ferdnando de Oliveira Coriolano!

À minha orientadora, professora Herika Juliana Linhares Maia, que com seu olhar crítico dispôs-se a ler o presente trabalho tecendo-lhe importantíssimas contribuições e, sobretudo, por ter dedicado a mim seu tempo e paciência. Muito obrigado, professora!

*A todos, muito obrigado. Que Deus lhes retribua cada gesto de amor a mim dedicado!*

A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.

*Paulo Freire*

# ASPECTOS (INFRA)CONSTITUCIONAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES ACERCA DA POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PÚBLICO

Rodrigo Silva de Farias<sup>1</sup>

## RESUMO

Em tempos de discussão/construção e aprovação de Planos nacionais, estaduais e municipais de Educação da rede pública de ensino para o corrente decênio (2014-2023), lançar um olhar sobre a Educação em Direitos Humanos, analisando-a sob o viés da possibilidade de sua inserção no currículo, parece ser o momento propício para que esta encontre o respaldo jurídico necessário e incorpore-a à estrutura curricular brasileira. Para tanto, o presente trabalho traz em seu bojo a reflexão teórica de autores como Flores (2014) e Zenaide (2008), que à luz de suas exposições, confluem por ratificar o que aqui se busca construir, qual seja, que a Educação em/para Direitos Humanos é perfeitamente viável de inserir-se no currículo da rede pública de ensino, sobretudo porque traz consigo a concretude da luta pela efetivação do direito à educação sagrada nos textos constitucionais, legais e supralegais.

**Palavras-Chave:** Direito à Educação. Constituição Federal. ECA. LDB. Educação em Direitos Humanos.

## 1 – INTRODUÇÃO

Em face das inúmeras conquistas sociais obtidas, por meio de incontroversos discursos associados a lutas infindas, o direito à educação desponta no cenário mundial como fator determinante para a consecução de inúmeras outras garantias que confluem para a libertação plena das amarras psicossociais que insistem em aprisionar a pessoa humana.

Não diferentemente a toda evolução por que passou o direito em tela nas diversas realidades mundiais, nacionalmente, o direito à educação passou por distintas fases e processos assecuratórios no ordenamento jurídico brasileiro, o que colaborou para o vislumbre reflexivo da viabilidade de concretização imediata de tal direito, por meio do fomento de práticas libertadoras materializadas na Educação em Direitos Humanos.

É importante destacar que uma prática libertadora com fundamentos em uma educação em direitos humanos traz como característica fulcral inserir-se de modo permanente na formação discente e no componente curricular. Dito de outra forma, sua continuidade

---

<sup>1</sup> Aluno de Graduação em Direito na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.  
Email: rodrigofarias@hotmail.com



formativa perpassa os aspectos da formação individual, mas também corrobora para a efetividade de práticas globais (em nível local, regional ou nacional) capazes de produzirem alunos-cidadãos aptos para o convívio social. Desta forma, é cediço perceber que a educação em direitos humanos está apta a efetivar-se no currículo educacional brasileiros contribuindo para a formação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a fins de construção reflexiva, a propositura deste artigo fixa-se nos liames bibliográficos do tema, colimando, inevitavelmente, o vislumbre de que a possibilidade de inserção da Educação em Direitos Humanos mantém-se como uma primaz forma de encontrar o direito à educação a sua concretude efetiva na rede pública de ensino.

Dito de outra forma, a consecução do presente trabalho busca a construção argumentativa de como o direito à educação é tratado constitucionalmente, bem como no nível infraconstitucional – por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e em nível supralegal por meio de tratados em Direitos Humanos. Tal construção, faz-se necessária para que se possa perceber como que o direito à educação concretiza-se efetivamente por meio da Educação em Direitos Humanos a tal ponto de possibilitar uma reestruturação do currículo da rede pública de ensino.

O trabalho que se segue desenvolver-se-á, especificamente, sob o viés bibliográfico, o qual, Fonseca (2002, p. 32) conceitua como sendo o “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. A pesquisa bibliográfica aqui desenvolvida tem o objetivo de buscar no referencial teórico ora suscitado, a fundamentação necessária para que se evidencie a problemática-motriz deste trabalho, qual seja a evidencia de que, por meio da Educação em Direitos Humanos consubstancia a discussão em torno do direito à educação e, por isso, é capaz de enraizar-se e reestruturar o currículo escolar brasileiro.

Para tanto, dada a sua relevância para as conjecturas aqui desenvolvidas, buscou-se discutir os textos legais que circunscreveram a história deste país, como os textos constitucionais, os infraconstitucionais e os supraleais, por meio de estudiosos que oferecem um olhar crítico e que se coadunam com os pressupostos por hora suscitado. Desta forma, as contribuições de Azevedo (1932), Bicudo (1997), Cury (2008), Fester (2016), Flores (2014), Raposo (2005), dentre outros, foram cruciais para que se pudesse desenvolver o presente trabalho com a cientificidade que se é necessária.

### **3 – O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB O VIÉS CONSTITUCIONAL: O RESPALDO JURÍDICO NECESSÁRIO PARA UMA GARANTIA FUNDAMENTAL**

Habitualmente, imputa-se à educação a responsabilidade de tornar-se um divisor de águas nas dicotomias sociais, econômicas, culturais etc, as quais, constantemente, segregam o mundo em pólos de contornos tão distintos e distantes, conferindo-lhe o caráter transformacional da melhoria da vida humana, atendendo aos clamores de natureza social que emanam do meio daqueles menos favorecidos.

Assim posto, não é demasiadamente complicado compreender que o Direito à educação figura dentro do ordenamento jurídico brasileiro como um direito de garantia fundamental, haja vista sua importância para a concretização de uma sociedade equânime e que proporcione, de maneira igualitária a todos, o bem-estar comum.

É com esta percepção, que se pode compreender que um dos meios legais para consecução desta garantia fundamental encontra-se respaldado na hodierna Constituição Federal de 1988, que, sobretudo, visa garantir a aplicabilidade de um processo educacional eficiente por meio da proteção jurídica desse direito adquirido.

Ademais, em consonância ao respaldo constitucional, o Direito à educação goza de mecanismos legais que ratificam-no como um direito fundamental da sociedade brasileira contemporânea e que corroboram na ampliação e concretização de tal direito, trata-se, especificamente, das garantias advindas de dois textos legais, quais sejam, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB.

Assim posto, no processo de compreensão da educação como direito fundamental na atual conjuntura do Estado Democrático de Direito em que se vive a afirmação por vias legais faz-se indispensável para a efetivação deste direito e de suas garantias materiais de natureza imprescindíveis para o seu gozo pleno pela sociedade.

#### **3.1 A Educação na Constituição Republicana de 1934**

Desde a Carta Imperial de 1824, o tema “Direito à educação” nunca deixou de ser discutido nos textos constitucionais brasileiros. Sempre margeado por ideologias e características de cada época, do Império à República, o direito em tela trouxe consigo

discussões que ajudaram a conduzi-lo ao amadurecimento [ou ao processo que o conduz] tal qual encontramos na contemporaneidade.

Como veículo primaz para o alcance da garantia fundamental do Direito à educação, a Constituição desempenha um importante papel para o estabelecimento pleno de uma educação de qualidade. Especificamente, reputa-se ao fato de que é por meio da Constituição que as normas e diretrizes são estabelecidas para que, posteriormente, possam adquirir melhores especificações por meio de doutrinas, leis infraconstitucionais, resoluções etc.

Neste percurso, não há como discorrer sobre o referido direito sem que se envolva em tal processo o Poder Público, uma vez que é por meio deste que [como via de regra] as letras gélidas da Constituição encontram-se sua *práxis* e dá-se forma àquilo que fora outrora teorizado. Quanto a isto, Horta (1998, p. 24) discorre que

O direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário.

(HORTA, 1998, p. 24)

Desta forma, mesmo que supostamente tão perceptível, a intrínseca relação existente entre Direito à educação e Poder Público, tal enlace nunca fora dos mais harmônicos e o “bem-comum” nem sempre fora concêntrico.

Para poder vislumbrar a importância que a hodierna Constituição Federal tem para a Educação, faz-se necessário lançar os aportes históricos e tentar compreender como que se estabeleceu esta relação entre Educação e Poder Público em lapsos temporais tão distintos para história de nossa sociedade.

Sob a premissa da gratuidade e a obrigatoriedade do oferecimento de educação a todos os brasileiros pelo Estado, a Constituição Federal de 1934 trouxe a consolidação formal de uma preocupação que crescia no seio da sociedade por um movimento reformista da educação, o qual aflorara no início da década de 1930 e se concretizaria com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932 (MARINHO, 2015).

O movimento que posteriormente fora reconhecido como o precursor da educação e sociedade brasileiras, tais quais compreendemos hoje, trazia em seu bojo o inconformismo aos problemas educacionais expostos e agravados pelo modelo republicano vigente à época, mas também conseguia vislumbrar, em meio ao caos, um horizonte para a educação brasileira. Para tanto, algumas medidas deveriam ser tomadas, tais quais: a vinculação da educação com os outros segmentos sociais fazendo com que aquela acompanhasse os avanços e

desenvolvimentos por que estes passavam; a ruptura da escola com os modelos estanques de uma educação arcaica e tradicional voltando os olhos para os primeiros esboços de uma “função social da escola”; a responsabilização do Estado para com o oferecimento de uma educação laica, pública e gratuita, entre outros (*IDEM, IBIDEM*).

Materializava-se um desejo de impulsionar a educação ao desenvolvimento explicitamente necessário. Para tanto, havia princípios que não poderiam ser desconsiderados neste processo, os quais facilmente depreendem-se do discurso do *Manifesto*:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até a idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos.

(AZEVEDO *et al*, 1932, pp. 48-49)

A laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade eram bandeiras que rompiam com o estereótipo da educação pública brasileira republicana herdada e vigente à época, por tanto, “uma causa nobre” por que lutar. Estes princípios foram o estandarte da Associação Brasileira de Educação – ABE – que em todas as suas propostas à Constituição exaltava a obrigação estatal em oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade às crianças e adolescentes até aos 18 anos de idade (ARAÚJO, 2015).

Os clamores por um movimento educacional reformista expandiu-se e ganhou o respaldo de representantes de vários segmentos sociais, como grupos católicos, juristas, Federações Trabalhistas entre outros (*IDEM, IBIDEM*).

Com a promulgação da Constituição em 1934, os anseios sociais se materializaram em parte, de forma que se passou a depreender, pela primeira vez, de forma legal, a educação como corresponsabilidade do Estado. Os artigos 149 e 150 alínea a afirmam:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e

econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

(BRASIL, 1934)

O texto constitucional fora, aos renovadores da educação, um duro golpe. Depois de quase meia década de acaloradas discussões sobre o papel do Estado no oferecimento de uma educação que sobressaísse a que se dispunha, a Constituição não conferiria a responsabilidade exclusiva do Estado na disposição da educação, mas dividiria a corresponsabilidade com a família, uma forma de eximir-se da responsabilidade direta e, conseqüentemente, das sanções oriundas do não cumprimento de sua responsabilização.

De forma ainda mais capciosa, o fator da obrigatoriedade é tratada de forma subvertida e passa da obrigatoriedade do oferecimento de uma educação pública pelo Estado [tal qual se tinha nas propostas enviadas à Constituinte pela ABE e por outras entidades] e passou à obrigatoriedade da frequência por parte dos educandos matriculados, uma sutil, mas explícita demonstração da intenção de querer isentar-se da responsabilidade do oferecimento da educação (ARAÚJO, 2015).

### **3.2 A Constituição de 1946 e o Dilema da Obrigatoriedade**

Recorrente, a obrigatoriedade do oferecimento de uma educação pública, gratuita e ampla por parte do Estado reascende na década de 1940 quando uma nova Constituição passa a delinear na sociedade brasileira. No entanto, não há de se falar em um posicionamento único ou uma aceitação tácita sobre o tema. Os posicionamentos afluíam e pareciam arrazoar, inclusive, os próprios educadores, os quais se dividiam em aceitar a ideia de que cumpria ao Estado a obrigação pelo oferecimento da educação ao povo brasileiro e aqueles que defendiam a corresponsabilidade da sociedade no processo educacional (SOUZA; SANTANA, 2015).

O tema permaneceu em discussão até quando da promulgação da nova Carta, a qual, no entanto, não trouxe grandes modificações à temática em comparação com sua predecessora, ao contrário, trataria a obrigatoriedade apenas sob o aspecto da responsabilidade que o aluno teria para com o Estado, ou seja, a obrigatoriedade discente em ter de estudar e não a do Estado em oferecer um sistema educacional. Ver-se *in verbis*:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

(BRASIL, 1946a)

A nova Constituição não apenas tratava furtivamente a questão da obrigatoriedade, como não explicitava a responsabilidade estatal pelo oferecimento da educação. Assim, mais uma vez, o direito à educação não ganharia a garantia constitucional e seria tratada como questão, apenas, de corresponsabilidade.

A ideia que se objetivava transmitir ganhava força à medida que as Constituições Estaduais passavam a ser promulgadas e, sobretudo, com os princípios estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) – Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, a qual determinava que:

Art. 41. O ensino primário elementar é **obrigatório para todas as crianças** nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.

Art. 42. A administração dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal baixará regulamentos especiais e sobre a **obrigatoriedade escolar**, e organizará, em cada Município ou distrito, serviços de Cadastro Escolar, pelos quais se possa tornar efetiva essa obrigatoriedade.

Art. 43. Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246, do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal).

[Grifos nosso] – (BRASIL, 1946b)

Desta forma, o princípio do oferecimento de uma educação gratuita e obrigatória por parte do Estado para o atendimento de crianças e adolescentes até os 18 anos de idade, permanecia longe do “ideal” defendido por muitos segmentos sociais e continuava no caminho do “bem-estar” do Estado na isenção de certas responsabilidades que se lhes imputavam.

### **3.3 O Retrocesso das Garantias Legais do Direito à educação na Constituição Federal de 1967**

Apesar de ter mantido grande parte do texto constitucional da Carta que lhe antecederia, a Constituição de 1967 é considerada por muitos estudiosos como um grande retrocesso no que tange às garantias legais conferidas ao Direito à educação. Suas principais diferenças podem ser esquematizadas no quadro abaixo:

**Quadro 1: Diferenças significativas no tratamento dado ao Direito à educação nas Constituições de 1946 e 1967.**

	<b>CONSTITUIÇÃO DE 1946</b>	<b>CONSTITUIÇÃO DE 1967</b>
<b>ENSINO PARTICULAR</b>	Livre participação no ensino desde que obedecendo as leis régias. (Art. 167)	Agirá como substituto do Ensino Público mediante o amparo técnico do Poder Estatal e conforme o oferecimento de bolsas de estudo. (Art. 168, § 2º)
<b>ACESSO AO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR</b>	Gratuidade de acesso aos equivalentes do Ensino Médio e do Superior para todos que declarassem insuficiência pecuniária. (Art. 168, II)	Gratuidade de acesso aos equivalentes do Ensino Médio e do Superior para todos que declarassem insuficiência pecuniária mediante comprovação de efetivo aproveitamento, podendo substituir a gratuidade do Ensino Superior pelo financiamento estudantil – cabendo o ressarcimento ao Estado ao final do curso. (Art. 168, § 3º, III)
<b>MANUTENÇÃO DO ENSINO</b>	Fixa o mínimo de 10% da renda resultante do recolhimento de impostos para o investimento da União para a manutenção do Ensino e de 20% do recolhimento dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios com o mesmo intuito. (Art. 169)	Limita-se em informar que a União oferecerá suporte técnico-financeiro para a manutenção do Ensino, sem que se fixe percentual mínimo. (Art. 169, § 1º)

**Fonte:** (BRASIL, 1946a; BRASIL, 1967)

O quadro de diferenças acima não objetiva exaurir toda matéria distintiva entre as Constituições de 1946 e 1967 no que tange ao tratamento dado ao Direito à educação, mas apontar de maneira icônica algumas das principais diferenças, ressaltando o que de fato se depreende do texto constitucional: que a Carta sucessora, além de não trazer significativos avanços à Educação, em muitos pontos, regrediu aos estágios anteriores aos avanços conseguidos pela Constituição de 1946.

No entanto, por meio da Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, a delimitação da responsabilidade estatal pelo provimento e manutenção do ensino desfaz todo e qualquer subterfúgio, e estabelece que “a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e **dever do Estado**, e será dada no lar e na escola” [Grifos nossos] (BRASIL, 1946c, art. 168).

Segundo Horta (1998, p.24)

Aparece, assim, pela primeira vez em um texto constitucional, a afirmação explícita da educação como dever do Estado. Além disso, a Constituição retoma dispositivos legais presentes na educação brasileira desde o Império, relacionando a obrigatoriedade escolar com faixa etária e com nível de ensino.

(HORTA, 1998, p. 24)

Aproximando o Estado de sua responsabilização pelo oferecimento de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e que atenda a todos indistintamente, manifesta-se definitivamente a perspectiva política da educação. Assim, como afirma Herkenhoff (apud RAPOSO, 2005, p. 02), “educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política”.

### 3.4 O Direito à educação assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 fixou-se na histórica jurídica como um marco quanto à declaração dos direitos à educação, bem como no estabelecimento dos mecanismos jurídicos para a consecução de tal garantia.

Neste sentido externa Horta (1998, p.25)

A Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30

Em relação às Cartas antecessoras, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição de 1988, trouxe significativos avanços para o Direito à educação, o que percebe-se desde o Art. 6º (BRASIL, 1988) que confere à educação o status de “Direito Social” e pôs fim ao ciclo de discussões que se estendia desde a década de 1930 quando estabelece que a educação é “direito de todos e **dever do Estado** e da família” [grifos nosso] - (*IDEM*, *IBIDEM*, Art. 205).

Após a apresentação das múltiplas propostas aos constituintes e de suas (re)formulações para a propositura de um Anteprojeto da Subcomissão de Educação, o texto definitivo que explicita e detalha a obrigação do Estado para com o oferecimento de uma educação pública foi publicado com a seguinte redação (texto reconfigurado a partir das alterações feitas pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:



I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;<sup>2</sup>

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;<sup>3</sup>

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;<sup>4</sup>

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, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.<sup>5</sup>

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

(*IDEM, IBIDEM*)

Os avanços são notórios ao longo de todo o texto constitucional hodierno, especificamente em relação ao artigo em tela, no inciso I, os legisladores tiveram uma preocupação extra com três figuras: crianças menores de 07 anos, adolescentes maiores de 14 anos, e, com aqueles que “não tiveram acesso na idade própria” à educação.

No que tange à universalização da gratuidade do ensino, o inciso II garante o estabelecimento de que isso se dará de maneira gradativa até ao Ensino Médio. Não se trata necessariamente de um feito inédito, já que a Constituição de 1934 já determinava como norma para o plano nacional de educação uma “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (*IDEM*, 1934, Art. 150, parágrafo único, alínea b). Excluir-se-ia definitivamente a ideia de um ensino meritório àqueles que mantivessem determinado rendimento ou que apresentasse hipossuficiência pecuniária.

O inciso III mostra que os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado passam a ter uma perspectiva de regularização de assistência educacional e não, meramente, um atendimento clínico-social, trazendo-os à “normalidade” do universo escolar.

Outro instrumento de explícito manifesto da preocupação do legislador com as crianças em idade inferior aos 07 anos é a inclusão de atendimento educacional específico em salas de creche e pré-escola (*IDEM*, 1988, Art. 208, IV). Esta preocupação evidencia que tais

---

<sup>2</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

<sup>3</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

<sup>4</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

<sup>5</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

espaços deixariam de ser considerados de natureza de assistência social e passariam a figurar como partes integrantes da rede “básica” de educação.

No inciso V, a preocupação com o Ensino Superior e o cientificismo acadêmico, mesmo sem ser descrito desta forma no texto constitucional, demonstram-se uma progressiva preocupação garantindo o acesso àqueles que queiram adentrar mediante a “capacidade de cada um”.

No entanto, explícita é a preocupação do legislador com aqueles que por motivos particulares não dispõem das condições adequadas para cursar o ensino no turno “convencional” (inciso IV). Para estes, a Constituição dispõe que suas particularidades não poderão ser motivo para marginalizá-los e deixarem à mercê de seus casos fortuitos, mas deverão ser considerados e o direito à educação adequado às suas condições específicas.

Também de maneira inovadora, a Constituição de 1988 inclui como obrigação do Estado para garantia do Direito à educação o assistencialismo com material didático-pedagógico, transporte, alimentação e cuidados com a saúde (Cf. Art. 208, VII, CFRB/88), o que se faz depreender que tais elementos, para uma parcela significativa da população, é fundamental para que se possa ter as condições adequadas para o aluno continuar frequentando a escola; tal assistencialismo sai do rol de preocupações de Assistência Social e incorpora-se definitivamente nos cuidados do Direito à educação apresentando de maneira efetiva sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, como aponta Oliveira (1999, p. 63-64), “os principais mecanismos destinados a detalhar e reforçar a importância da declaração do Direito à educação na Carta Magna são os três parágrafos do artigo 208”. Neles não apenas há inovação formal, mas apresenta a possibilidade, sobretudo, de responsabilização daqueles que inviabilizarem/não cumprirem com as obrigações relacionadas às garantias legais expostas no artigo em questão que dizem respeito ao Direito à educação.

#### **4 – O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DA LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL**

Ao passo que se discorre sobre o processo de concepção constitucional por que passou o direito à educação, associado indelévelmente à história de nossa sociedade, percebe-se quão significativas foram as evoluções que transformaram a normatização de tal direito, advinda de meras normas reguladoras de caráter estritamente programático, a fim de inserir-se de vez como um direito público subjetivo, referenciado infraconstitucionalmente por sua efetividade

jurídica; é, por assim dizer, a metamorfose dos enunciados contemplativos, à assunção de diretrizes capazes, inclusive, de produzir efetiva responsabilização do Estado.

Desta forma, a compreensão hodierna de que “a educação é um direito de todos” não pode ser associada exclusivamente à reverberação laica de uma assertiva positiva a fim de produzir um efeito distinto do que se tem, mas deve ser compreendida como o grito constitucional em que cada um se apoia para produzir a efetividade jurídica e social, tal qual depreende-se da Carta Magna, a fim de concretizar-se como o oferecimento de escola de qualidade para todos.

Neste diapasão, a legislação infraconstitucional ratifica os dispositivos constitucionais de maneira harmônica e complementar, a fim de lançar-lhe as diretrizes, estabelecer objetivos precisamente analisados para cada circunstância educacional, delimitar currículos etc. A promulgação de leis que ratificam a normatização constitucional corroboram para a efetividade da universalização do direito à educação ao passo que traduzem legalmente a percepção social por meio de mecanismos que não possibilitam suprimir de nossa sociedade aquilo que ela, tão arduamente, já conseguiu.

Das históricas lutas pela efetivação do direito à educação, brotaram importantes textos legais que encaminham por consolidar, em definitivo, este direito, dos quais, pode-se destacar: as leis nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015, que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE dentre outras.

Como fundamento precípua para a análise do presente trabalho, destacar-se-á especificamente duas leis especiais que coadunam com o que ora fora exposto, a saber as leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, as quais, doravante, servir-nos-ão a importantes reflexões na construção da percepção da consolidação do direito à educação infraconstitucionalmente.

#### **4.1 Direito à Educação à Luz da Lei Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**

Sancionada após dois anos da promulgação da Constituição Federal do Brasil, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA), surge como comprovação da necessidade do novo Estado Democrático de Direito de assegurar garantias para determinadas classes posta historicamente à margem e representa mais um grande avanço na consolidação do direito à educação na forma principiada pela Carta Magna.

Sem o escopo exclusivamente educacional, o ECA trouxe em seu corpo normativo dispositivos garantidores dos direitos da criança e do adolescente, dentre eles, o direito à educação (BRASIL,1990).

Mesmo antes do estabelecimento de diretrizes específicas para o processo de ensino e aprendizagem, o que só ocorreria em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ECA lançou mecanismos garantidores significativos na seara educacional.

Destas revoluções advindas do Estatuto, está a percepção do afloramento de um sujeito de direitos no campo educacional, trata-se especificamente ao aluno, à criança e ao adolescente, que, pela primeira vez, vê-se como agente ativo, supervalorizado, no seu processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo que tal conquista ainda não possa ser vivenciada em sua plenitude nos dias atuais, haja vista que o rompimento com um paradigma vigente dá-se de maneira paulatina e gradativa, este “novo sujeito de direitos” tem a possibilidade de atuar de forma eficaz, contestando, requerendo, agindo, atuando em uma “lide” na qual seu futuro estudantil está-se firmando.

Como seres que agem, a criança e o adolescente despontam em um universo novo, indo em sentido contrário àquilo que se perpetuou na tradição escolar: a escola deixa de ser o órgão catalisador da vontade pueril e passa a contar com o seu público alvo no processo de construção desses novos padrões. Quanto a isto, Ximenes (2011, p.03) aponta que

A escola, além de agência (re)produtora de padrões e conhecimentos, passa a ser encarada como espaço de realização de direitos, sendo por isso chamada a compor o denominado Sistema de Garantia de Direitos. Isso exige das instituições de ensino a abertura de canais de comunicação com órgão de promoção, defesa e controle social dos direitos infanto-juvenis e dos direitos humanos em geral. As escolas perdem a “autonomia” para escolher os bons estudantes e passam, do contrário, a ser cada vez mais demandadas a colaborar com as políticas de prevenção e reparação a direitos violados.

Desta forma, com o ECA muda-se a percepção dos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem – o aluno, a criança e o adolescente ganham efetiva participação; e, muda-se a noção de espaço escolar – a escola passa de reguladora e determinadora do/para os agentes e ganha uma acepção de mediadora (*IDEM, IBIDEM*).

No entanto, há ainda alguns empecilhos para que o direito à educação consolide-se tal qual se preceitua (infra)constitucionalmente, dentre eles, há de se destacar a universalização do oferecimento de uma educação pública de qualidade que garanta a todos o exercício efetivo do seu direito à educação.

A adequação da norma brasileira à legislação internacional conforme os princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança, em novembro de 1989<sup>6</sup>, culminou por reforçar preceitos constitucionais de garantias e proteção à criança e ao adolescente na medida em que ressaltava a necessidade de criar políticas públicas voltadas para o seu desenvolvimento na forma de investimento, incentivo e valorização dos espaços formais de educação.

O Capítulo IV do Estatuto em tela versa sobre o “Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, e preceitua já no primeiro artigo que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, Art. 53).

Ratificando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o ECA torna ainda mais específico que à criança e ao adolescente, como sujeitos detentores de direitos, tem-lhes garantido a oportunidade de acesso à Educação que possibilite o seu pleno desenvolvimento tanto social quanto profissionalmente, assegurando-lhes que lhes sejam garantidas todas as condições para o acesso e sua permanência na escola (art. 53, inciso I, do ECA/90), a qual deverá ser gratuita e próxima à sua residência (art. 53, inciso V, do ECA/90), e que garanta um efetivo exercício ativo no processo de ensino e aprendizagem (art. 53, inciso II, III e IV, do ECA/90).

A obrigação e responsabilização do Estado para garantia de tais direitos materializa-se no artigo 54 do ECA/90, o qual vê-se *in verbis*:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

---

<sup>6</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo, em 20 de novembro de 1989, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e formal e oficialmente declarado lei internacional, constituindo-se como o mecanismo normatizador de Direitos Humanos mais bem aceito na História Universal. Por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, o Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificando a referida convenção em 24 de setembro de 1990.

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

As garantias expressas no artigo em tela confluem por corroborarem com o texto constitucional, trazendo a mesma previsão de obrigação, responsabilização e poder de recenseamento e de supervisão do ente estatal ante ao direito à educação. As funções precípua da reiteração das garantias constitucionais no Estatuto da Criança e do Adolescente são de ratificar e harmonizar o Estatuto à Constituição, conferindo-lhe assim, o poder de normatização necessária para que seus mecanismos efetivem-se como meio garantidor de direitos.

Um dos grandes avanços trazidos pelo ECA ao cenário escolar é a possibilidade de cooperação no processo educacional formal da escola com o Conselho Tutelar, o qual segundo o seu art. 131 é “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL,1990).

Há ainda muito que se desmitificar quanto ao papel do Conselho Tutelar no processo educacional. Precisa-se compreender sua importância para além da letra gélida do artigo 56 do ECA/90, no qual principia-se a outorga do poder punitivo/coercitivo do órgão em face de situações intraescolares que não se coadunam com a “normalidade” e que extrapolam os limites de resolução no âmbito escolar.

Como afirma Cury (2012, pp. 07-08),

A participação do Conselho Tutelar junto ao sistema educacional significa igualdade de oportunidades que possibilitam transformações sociais, concretizadas na adoção de novos comportamentos e valores, na reorganização da sociedade, no pleno desenvolvimento humano e na perspectiva de mudança do presente e do futuro.

Mesmo em face do pessimismo que eventualmente assola quando contrastadas realidade e teoria, é mais que preciso: é fundamental compreender que como órgão que resguarda os direitos da criança e do adolescente, o Conselho Tutelar deve intervir efetivamente no processo de desenvolvimento educacional formal, haja vista que sua

intervenção configura-se como uma das formas de contribuir para a construção de cidadãos plenamente desenvolvidos e habilitados para a vida social e profissional tal qual preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente.

## **4.2 O Direito à Educação Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**

Na luta por consolidar garantias efetivas ao que tange o direito à educação, o atual cenário (infra)constitucional converge para a afixação e positivação de tal direito por meio de uma série de normas, decretos e leis que corroboram para a implementação de políticas públicas de oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Neste sentido, à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, corrobora a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com o intuito de consolidar o direito à educação lançando-lhe os parâmetros e ratificando os caminhos que lhe confluam à consolidação.

Sua propositura e, posteriormente sua reformulação, representam avanços significativos (talvez aquém dos esperados por seus promotores) para o direito à educação, respeitando os limites impostos por cada época, mas encaminhando na consecução desta garantia.

### ***4.2.1 A educação segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961***

Com a promulgação da Constituição em 1934, a União adquiriu mais um importante papel social, a de traçar os liames da educação nacional por meio de diretrizes que possibilitasse sistematizá-la e lançar os parâmetros válidos em todo território nacional (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

O texto do documento que cumpria tal responsabilidade fora encaminhado à Câmara Federal para apreciação, deliberação e aprovação no fim da década de 1940 e, exatos 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961, sancionava-se a Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da educação.

A grande premissa, alvo de acaloradas discussão, era a (des)centralização do oferecimento da educação a todos os brasileiros pelo Estado. Posições distintas eram defendidas pelos tradicionalistas, sobretudo do eixo católico, e dos renovadores da tendência pedagógica do Escalanovismo.

Em tese, era defendido pelos conservadores que o Estado não podia intervir na forma tradicional como se vinha oferecendo a educação no Brasil por ser uma afronta aos interesses individuais, uma vez que como se praticava, havia a possibilidade de formação do educando da forma que melhor aprouvesse aos pais; a educação não podia ser detida pelo Estado por ser este forte veículo de formação ideológica, logo, a formação oferecida seria grandemente influenciada por ele, o que se tornaria afronta direta à igreja (*IDEM, IBIDEM*).

Aos renovadores, cumpria a missão de despertar um novo olhar pedagógico e apontar que a descentralização da educação possibilitaria a perspectiva de um olhar plural para a sociedade brasileira; possibilitaria a compreensão de um Brasil diversificado cultural, étnico e socialmente o que tornaria a formação oferecida uma compreensão dos muitos “brasis” que compunham a nação (*IDEM, IBIDEM*).

Como forma de amalgamar ambas correntes e satisfazer os interesses dos grupos que disputavam as diretrizes nacionais, o legislador achou por bem a estabelecimento da formação religiosa como componente curricular de oferecimento obrigatório e de matrícula facultativa:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

(BRASIL, 1961)

Quando de sua sanção, a Lei estabeleceu a corresponsabilidade estatal – juntamente com os pais – no oferecimento da educação, descentralizando, desta forma, a formação recebida pelas crianças e adolescentes brasileiras.

Como cerne epistemológico a LDB/1961 estabeleceu-se sobre os pilares da liberdade e da solidariedade estabelecendo como finalidade o desenvolvimento humano para as múltiplas perspectivas, como a tecnológica, científica, cultural etc, bem como acurando o desenvolvimento de uma práxis que primasse pelo respeito à diversidade e aos direitos que cada um trazia consigo como pressuposto inerente da condição de pessoa humana (CAMPELLO, 2015).

As diretrizes estipulavam a sistematização da educação pública em níveis conforme a necessidade discente, desde o oferecimento de um ensino pré-primário, sem finalidades muito claras ou delimitadas, deixando à percepção por osmose que destinava-se ao trato de familiarização e socialização com o novo universo para-além dos muros familiares; passando



pelo nível primário que objetivava explicitamente a integração com o meio físico e social; o oferecimento do correspondente ao hodierno ensino médio, posterior, e igualmente gratuito, à formação inicial, com qualificação técnica ou docente para formação (pré)primária; culminando, inclusive, com o oferecimento sistematizado do ensino superior que objetivava o desenvolvimento científico, artístico e da pesquisa para aqueles que tivessem passado pelo ciclo de formação anterior e estivesse habilitado por aprovação em concurso específico que lhe garantisse a vaga (*IDEM, IBIDEM*).

Desta forma, a sanção da LDB/1961 trouxe consigo importantes avanços, sobretudo ao que tange a descentralização do oferecimento da educação pública, mas, constitui-se apenas uma “meia vitória” – evocando as palavras de Anísio Teixeira –, haja vista que sua concretude não conseguiu fazer-se sentir para-além do texto legal, ou seja, os benefícios financeiros que possibilitariam aos municípios a participação ativa na formação discente como preceituava a lei não lhes permitiu a autonomia financeira necessária, bem como o processo de democratização não conseguiu auferir aquilo que havia sido disposto e normatizado permanecendo, desta forma, a escola pública brasileira, um lugar apenas para a sociedade elitizada.

#### **4.2.2 A Nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

Criada sob a necessidade de estabelecer parâmetros que norteasse o Sistema Educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, constitui-se outro significativo avanço nas políticas públicas de proteção ao direito à educação.

Após séculos de latente silêncio acerca da oferta digna, sistematizada e qualificada por uma educação que atendesse a todos indistintamente e não apenas um pequeno grupo seletivo da sociedade, sobretudo, sob a égide de aportes legais que assim lhes garanta tal direito, a LDB ratifica o movimento nacional [em reflexo ao que se discutia mundialmente] de afirmação dos Direitos Sociais principados na própria CF/88.

Embebido pelo texto constitucional que ratifica a educação como Direito Social demonstrando assim sua relevância na efetivação dos direitos relacionados à dignidade da pessoa humana, a LDB/96, em seu artigo 4º, declara que

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino fundamental;
- c) Ensino médio.

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito (...);

IV – acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

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 – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (...);

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares (...);

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino (...);

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

(BRASIL, 1996)

Para além de detalhar a proposta iniciada pela CFRB/88, a LDB/96 traz à tona uma grande parte da sociedade brasileira que sempre esteve à margem do direito à educação, quais sejam: crianças e adolescentes de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos, alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, alunos que não conseguiram/puderam concluir a educação básica em idade própria, jovens e adultos que buscam concluir a formação básica, inclusive, com atendimento em turno que lhe propicie a continuação de sua formação dentre outros (BRASIL,1996).

Como se depreende dos incisos VIII e IX do supramencionado artigo 4º da LDB, o oferecimento da educação pública àqueles que dela necessitam tem uma característica específica: não basta que o ensino seja público e gratuito, ele tem de primar por ser de qualidade. Certamente a definição de “padrões mínimos de qualidade” é um conjunto complexo de circunstâncias que imprime à educação sua excelência, as quais passam, necessariamente, por questões tão complexas, como a necessidade de espaços escolares adequados, transporte e alimentação que satisfaçam de maneira digna a necessidade dos educandos, qualificação didático-docente às necessidades dos alunos etc.; ademais, a estes, relacionam-se também elementos extraescolares que influenciam direto na excelência do processo de ensino e aprendizagem como os fatores sociais, culturais e econômicos em que cada aluno está inserido.

O art. 4º em tela propõe-se a universalizar a todos os brasileiros uma educação básica gratuita, pública e de qualidade sob princípios bem delimitados e perfeitamente normatizados (BRASIL,1996). No entanto, alguns questionamentos advêm-nos da análise do artigo supranarrado: após quase vinte anos da sanção da LDB a educação brasileira conseguiu

alcançar os aportes declarados em seu artigo 4º? O que fazer para que não se “perca” o direito à educação, possivelmente violado pelo Estado? Se não se está/dispõe<sup>7</sup>, a oferecer a educação principiada em seus múltiplos dispositivos legais por que declarar de maneira reiterada o direito à educação na forma do artigo 4º da LDB/96, dos artigos 53 e 54 do ECA/90, do artigo 208 da CFRB/88 entre outros?

Inquisitivas e reflexivas, tais indagações parecem não apenas nos conduzir por caminhos de um lugar comum onde subjaz uma consciência coletiva de onde se auffle tais respostas, como nos fazem voltar aos próprios textos legais, os quais se fundem com as múltiplas leituras de mundo que se nos acumulam para se nos suscitarem respostas, ou pelo menos, para nos orientarem a produção de argumentos.

Não é imperioso atestar que a educação pública brasileira ainda não conseguiu alcançar as metas propostas para universalização da educação<sup>8</sup> e que para perseguir tal necessidade há muito mais que apenas esperar a iniciativa do Estado quanto ao oferecimento de tal direito. Neste interim, a perspectiva de uma sociedade inerte não condiz com a ideia grandemente difundida de cidadania, onde objetivos são conquistados a duras penas e direitos conseguidos historicamente, mas não sem muito labor.

A iniciativa popular de persecução da efetivação de tal garantia além de ato desmedido de participação na construção da cidadania, desponta como direito expresso na própria LDB/96:

Art. 5º – 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.

§ 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.

(BRASIL, 1996)

Desta forma, suscita-se do texto legal a possibilidade de se perseguir um direito quando este for negligenciado por aqueles a quem cumpre oferecê-lo. Aliás, o papel cidadão não é outro senão de corresponsável por proporcionar às crianças, adolescentes e a todos que necessitam, uma educação digna e responsável. E o que é lutar pela efetivação de um direito se não uma das maneiras mais paradigmáticas de garantir o direito à educação e educar concomitantemente?

---

<sup>7</sup> Não se constitui objeto de análise do presente trabalho um olhar detido e analítico acerca dos múltiplos fatores que impossibilitam a plenificação da consecução estatal no oferecimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

<sup>8</sup> Segundo uma das últimas “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio” (PNAD) em 2011, o Brasil ainda possui cerca de 3,6 milhões de crianças e adolescentes fora da sala de aula (SCHNEIDER, 2013).

Ademais, a declaração de tais direitos feita reiteradamente no texto constitucional e nas leis específicas que melhor disciplinam a matéria, tem a importância supra de conferir ao direito a positividade necessária da qual se possa assegurar garantias a todo e qualquer cidadão. Quanto a isto, Chauí (apud CURY, 2008, p. 20) alerta que

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos exigindo o consentimento social e político.

(CHAUÍ, *apud* CURY, 2008, p.295)

Por tanto, para um Estado Democrático de Direito a consecução de garantias expressas passa necessariamente por sua positividade no ordenamento jurídico. Faz-se sentido a declaração de tal direito, mesmo que ainda não se tenha alcançado o que se declara na CFRB/88, no ECA/90 e na LDB/96 ao que tange a consolidação de tais garantias, ao passo que fortalece e cria com isso mecanismos autônomos na luta por garantir a tão sonhada educação pública, gratuita e de qualidade tal qual se preceitua nos textos legais supracitados.

## **5 – O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS: UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR**

Evitando as discussões doutrinárias concernentes à origem dos Direitos Humanos, se na Antiguidade Clássica entre os sofistas e estoicos, ou com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), para a concretização do presente trabalho, parte-se de um ponto livre de controversas: a grande premissa de uma efetiva luta pelos Direitos Humanos é a possibilidade de lutar pela liberdade, a qual não apenas se enquadra como mais um no rol dos direitos adquiridos, mas que perpassa e serve de força motriz a todos os demais com fulcro de alcançar o pleno desenvolvimento.

No entanto, para que se possa condizer o recorte temporal com a brevidade que caracteriza o presente trabalho, parta-se da conquista que, certamente, foi a grande responsável por normatizar parâmetros internacionais de direitos humanos e liberdades fundamentais, qual seja, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o documento-marco na efetivação de Direitos e Garantias individuais. A Declaração foi o impulso necessário para consolidação de direitos que, até então, eram tratados de maneira tão difusa em declarações constitucionais ou infraconstitucionalmente (BICUDO, 1997, p.41).

Sua preocupação em refletir acerca das necessidades humanas, sobretudo quando do que se refere à busca pela dignidade da pessoa humana, seja de maneira individual ou por/para todos àqueles que formam o seio familiar, bem como a percepção de direitos de igualdade adquiridos e inalienáveis, formando um arcabouço que serve como “fundamento da liberdade, da justiça e da paz do mundo” (*IDEM, IBIDEM*) é o grande sentimento que imbui o desenvolvimento e proclamação da Declaração desde o seu preâmbulo.

A grande premissa que perpassa toda a Declaração é a figura da liberdade *lato sensu*. A liberdade aliada à igualdade são condições *sine qua non* para desenvolvimento de cidadãos dotados de direitos, indistintos por quaisquer espécies de segregação (Art. 1º, DUDH/48), garantindo-lhe, sobretudo, direito à vida (Art. 3º, DUDH/48).

Há que se diga que em sua relação estrita com a liberdade, a vida não pode ser compreendida sobre aspectos ultrajantes que suprima a dignidade que caracteriza toda e qualquer pessoa humana (art. 4º ss, DUDH/48). Disto, é imperioso declarar que a conotação de vida sobre os parâmetros da Declaração não se restringe ao fato único e simples de viver, mas tem seu valor agregado por condições que dignifiquem o ser humano como espécie *sui generis*, entendidas como qualidades inerentes à condição humana em sua conjuntura universal.

Para a construção da percepção de uma vida digna, não se pode dissociar um grande instrumento, qual seja, a educação. Parte-se da reflexão não de um processo de aprendizagem adquirido intuitivamente ou por estrita observância a comportamentos psicossociais garantidores do perpasso de costumes inscritos sócio-culturalmente a gerações sucessivas; o meio corroborador [dentre outros] para o desenvolvimento da vida digna aqui refletido coaduna com aquele exposto por Paulo Freire (1979, p. 28) “quando assegura que as trocas de conhecimentos feitos entre professores e alunos, em um ambiente educacional formal, constituem-se como características fundamentais para o pleno desenvolvimento humano”.

É nesta troca, neste diálogo, que a vida ganha contornos múltiplos de dignidade e liberdade. Faz-se aflorar de forma esvaída de todo egocentrismo a construção *per si*, mas também a do outro. Dizendo de outra forma:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. [...] O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano [...]. O homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder

(FREIRE, 1980, p.83 e 84)

Desta forma, é neste constructo de dignificação da vida humana que a educação desponta como instrumento mediador da liberdade. Uma prática docente que consiga auxiliar o aluno a transpor os limites das amarras sociais, culturais, econômicas etc, o auxiliará *ad eterno* na sua ressignificação de dignidade e confluirá por libertar dos ditames que lhe foram impostos sócio-historicamente.

Neste diapasão, como fruto das conquistas advindas da consolidação internacional dos Direitos Humanos, despontou uma prática educadora mediadora e libertadora com escopo específico de promover a socialização de uma cultura em direitos humanos que o caracterize e difunda como instrumento necessário ao combate a tudo que afronte a dignidade da pessoa humana e contribua por construir uma sociedade apta para o reconhecimento de seu exercício efetivo cidadão.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) requer um processo reflexivo sobre o ato educativo consolidado sobre aportes crítico-sociais que ao passo que norteiam uma prática pedagógica distinta, viabiliza um projeto social intervencionista uma que vez que cada um de seus interactantes está vinculado a esta construção altruísta de compreensão dos direitos seus e dos alheios. É sobre tal prática educacional que se discorrerá doravante.

### **5.1 – A Educação em Direitos Humanos: Prática Libertadora**

Hodiernamente, as instituições de ensino não podem ser incapazes de reconhecer as mudanças e evoluções que se passam no mundo e, por conseguinte, as que acontecem e envolvem o corpo discente. Os “tempos são outros”, a forma como o educando enxerga a escola, os pensamentos que os circundam e o que ele aprende com ela vão mais além da nossa compreensão sobre o papel efetivo da escola. Por mais que se seja tendencioso a superestimar o conhecimento e a prática de ensino no âmbito escolar, é de fundamental importância perceber que, já que os momentos são outros, a escola que já tem diversas funções estipuladas a ela, deve compreender e aceitar a necessidade de se ter um espaço para trabalhar detalhadamente com os temas que estão vinculados à Educação em Direitos Humanos, sobretudo com um espaço legalmente destinado para tal.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide afirma que:

[...] Educação em Direitos Humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los.

(2008, p.128)

Submeter a escola a práticas de ensino e saberes que norteiam a Educação em Direitos Humanos é permitir que seu alunado se torne conhecedor de seus direitos, exijam a efetivação deles e minimize o sofrimento diante de suas violações.

É válido salientar que um dos principais e importantes papéis das instituições de ensino é formar seres críticos, pensantes, aptos para viverem em sociedade e, para tanto, faz-se necessário um conhecimento que construa uma consciência cidadã que esteja presente nos níveis cognitivo, social, ético e político.

Todavia, os impasses encontrados na caminhada de educar em e para os Direitos Humanos não podem dar margem ao pensamento de que introduzir o conhecimento sobre Educação em Direitos Humanos à grade curricular da escola é impossível. Além de admissível, a EDH como componente curricular, encontra o devido respaldo legal quando da implementação de vários documentos legais em âmbito nacional, estadual e municipal. Especificamente, é por meio do Plano Nacional de Educação e dos estaduais e municipais que a incorporação da Educação em Direitos Humanos no currículo escolar brasileiro ganha dimensões concreta e viáveis (SANTOS, 2015).

A escola como ambiente propício à promoção da diversidade e dos direitos deve-se ater em reflexões teórico-práticas que maximizem sua postura, sobretudo no que tange a uma educação que verse sobre/em direitos humanos.

No universo reflexivo-teórico a escola desponta como ambiente capaz de discutir sem empecilhos a propositura de uma educação libertadora cujo cerne trata o homem e seus direitos como agente principal de toda sua finalidade no processo de ensino e aprendizagem (*IDEM, IBIDEM*).

No entanto, para haver plenitude na concretização de uma educação em direitos humanos, faz-se necessário haver consubstancialização de toda reflexão acadêmico-teórica. Sua concretude far-se-á por meio da inserção de uma educação em/para os direitos humanos como proposta curricular. Saindo assim do abstracionismo teórico e adentrado definitivamente no currículo escolar, não de maneira desordenada ou assistêmica, mas por meio da observação estrita às diretrizes éticas, políticas e educacionais que hão de reger a definitiva permanência da educação em direitos humanos no currículo das escolas públicas brasileiras.

Nesta perspectiva, Silveira (in FLORES *et al*, 2014, p. 86) aponta que

A EDH [Educação em Direitos Humanos] deve constar ainda, no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como uma Declaração Universal dos Direitos Humanos Escolares. A inclusão da EDH no PPP significa uma declaração de intenções de

natureza ético-profissional cidadã que a escola manifesta querer implantar na Instituição.

A proposta apontada por Silveira baseia-se em uma documentação em sentido *stricto*, limitada pelos muros intraescolares, mas capaz de respaldar toda a educação em nível de escola lançando os parâmetros para o exercício de uma educação sobreexcelente.

No entanto, de maneira análoga, supõe-se inferir que a proposta da autora revela-se bastante capaz de cumprir os mesmos efeitos em sentido *lato*, desde que se pense na possibilidade de lançar diretrizes epistemológico-metodológicas que subsidie não o universo individualizado de uma escola, mas que, amplie para uma esfera macro cujos poderes alcancem toda uma rede de ensino.

Para tanto, faz-se fundamental conferir, à proposta, a documentação necessária para que se consiga alcançar os objetivos a que se propõe. A documentação de tais ações servirá de garantia legal para a efetivação da proposta de inserção de educação em direitos humanos como parte integrante do currículo escolar brasileiro (SANTOS, 2015).

A exigibilidade de documentação vai além de mero requisito burocrático para efetivação de um novo currículo, pois trará à Educação em Direitos Humanos a garantia necessária para confrontar a discricionariedade abusiva que intente contra sua perpetuação no currículo da rede pública fomentando práticas mediadoras e capazes de construção de indivíduos aptos a (con)viverem socialmente.

Assim sendo, a construção e consecução de um plano que ampare os anseios por práticas norteadoras de uma educação voltada para os Direitos Humanos é mais que necessário, é fundamental para que o processo educacional efetive-se de maneira plena.

As orientações do Documento Norteador para elaboração do Plano Nacional de Ensino – PNE (BRASIL, 2005, p. 73-74), destacam a importância de se considerar aspectos de uma Educação em Direitos Humanos que perpassa todo processo de ensino e aprendizagem. Eis suas orientações *in verbis*:

[...] deve ser dada ênfase especial aos aspectos qualitativos da educação que é ofertada, mas sem esquecer o acesso democrático de todos e os valores que possam abraçar:

**Solidariedade** – com todas as pessoas, alunos, pais, profissionais de educação e comunidade em geral, no apoio, na sensibilidade, na cooperação e compreensão em todos os momentos internos e externos à escola;

[...]

**Inclusão** - de todos na escola, na sociedade, na vida, desde o simples fato de garantir o acesso à escola até o direito de aprender, de se desenvolver e tornar-se uma pessoa feliz e realizada.



**Visão Humanística** – que pense o bem-estar e a felicidade das pessoas, que promova e valorize o homem e a vida de qualidade para todos, e que trabalhe o aluno como um todo, completo e integral em suas diversas dimensões.

**Democracia** – no sentido de que haja abertura para a participação de todos, com acesso e sucesso; que a escola e a educação sejam de todos; e que nela todos aprendam e participem com poder de decisão.

**Ética** – como valor humano central, que signifique respeito mútuo, cuidar do outro e do meio em que vivemos, natural e social, numa convivência democrática e saudável, e que promova a paz.

Assim posto, é fundamental ver o currículo como a estrutura capaz de lançar os parâmetros para a execução de uma educação libertadora e capaz de considerar as múltiplas diversidades que compõem o universo educacional. Quanto a isto, Moreira (2007, p. 28) esforça-se em apontar que

[...] no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais.

Em consonância às ideias de Moreira, a plenitude de um processo educativo que preze pela inclusão e formação de uma consciência que perpassa o ensino e a aprendizagem em/para a educação em direitos humanos de toda rede de ensino público, não se sustenta (de maneira *lato sensu*) se não houver o devido respaldo legal conferindo ao currículo as condições necessárias para reverter tais “situações de opressão” que, não ocasionalmente, despontam dentro dos muros de nossas escolas.

Não obstante a tal compreensão, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos principia que as práticas escolares devem oferecer as condições necessárias para a “libertação” dos alunos e sua garantida formação para a vida em seus múltiplos aspectos. A Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, do MEC estabelece que

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

(BRASIL, 2012, p. 02)

Assim sendo, compete aos Conselhos de Educação lançar os parâmetros para a aplicação de uma educação em/para direitos humanos que não se restrinja a casos bem-sucedidos, mas isolados, e consiga romper com os ditames estereotipados e opressores impressos a determinados segmentos sociais.

Casos bem-sucedidos de tal proposta enchem a literatura especializada e despontam trazendo boas expectativas àqueles que não conseguem ficar incólumes ante a todos estes avanços epistemológicos advindos da reflexão conjunta entre Educação, Direito, Sociologia, Filosofia e demais áreas, com o fulcro de trazer à prática o que já se reverberava na teoria destas Ciências/Disciplina.

Evoquemos ilustrativamente as experiências relatadas pelo professor Antonio Carlos Ribeiro Fester, tanto nas escolas de Mogi das Cruzes, quantos nas municipais de São Paulo e nas estaduais do Paraná, as quais, experimentaram “mudanças profundas nas relações escolares intra e extra-muros. O rendimento escolar dos alunos obteve sensível melhora, com diminuição da repetição e exclusão escolar” (FESTER, 2015).

Tais práticas, como relata o professor, proporcionaram uma maior participação da comunidade, contribuindo para um sentimento identitário destes com as práticas escolares e o afloramento de um sentimento de pertença que extrapolou os limites políticos e sociais independentemente do partido governante, ou até mesmo da milícia dominadora do espaço em que determinadas escolas estavam inseridas; o que se construiu na/pela e com a escola foi capaz de perpassar do traço cognitivo para o biopsicossocial de maneira fortemente capaz de sobrepor as diferenças sociais e valer-se do contexto em que estão inseridos para formação de educandos autônomos e proficientes da diversidade que caracteriza a atual conjuntura sócio-educacional brasileira.

Ademais, os aludidos relatos manifestam expressamente, conforme aponta Jair Krische (FESTER, 2015) militante do Movimento Justiça e Direitos Humanos do Rio Grande do Sul, a necessidade da construção conjunta de uma educação em/para os direitos humanos. Em suas experiências com as escolas gaúchas, percebeu-se que

(...) Com o tempo fomos nos apercebendo que se fazia necessário e urgente ampliar o universo do projeto em andamento e que se tornara fundamental utilizar a escola como polo irradiador a envolver progressivamente toda a comunidade educativa.

[...]

Para a efetivação do projeto ‘Educar para os Direitos Humanos’ foi necessário buscar parcerias e manter tentativas junto à Escola Pública, ou seja, ao Governo Estadual e aos municipais.

De maneira análoga ao que ocorrera às escolas de Polícia e de Penitenciária<sup>9</sup>, acredita-se que a inclusão da disciplina de Educação em Direitos Humanos é plenamente viável no currículo da rede pública de educação, haja vista a necessidade de se criar em nossas escolas um constructo de cultura de paz e combate a todo e qualquer tipo de segregação.

Desta forma, é percebendo a necessidade de dar-se as mãos, de construir uma educação que una respeito/altruísmo e formação pessoal, que extrapole os limites dos muros escolares, dos muros interpessoais, dos estereótipos inscritos sócio-historicamente, que se poderá reconhecer o outro e ter compaixão, isto é, identificar-se com ele, considerando-o uma pessoa igual a nós. A fraternidade observada sob tal perspectiva traz uma percepção de outro que evidencia as diferenças, sejam elas quais forem, mas que não causa segregação por este motivo.

## **6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o mundo vislumbra a possibilidade de efetivação de mecanismo coagentes que confirmam aos Direitos Humanos o respaldo legal necessário para seu exercício pleno.

A busca ideológica a que se propunha de um consenso universal (aqui citamos explicitamente a Declaração das Religiões para uma Ética Global como forte exemplo disto) só será possível se, abstenendo-se das diferenças que os singularizam, cada país pôr de lado suas particularidades e passar a pensar em mecanismos que garantam não só uma relação internacional amena, mas que propicie um universo cerceado por atos obrigacionais que garantam um futuro às próximas gerações.

Em maneira *stricto*, os espaços formais de educação, despontam como ambientes propícios para a discussão e efetivação de uma educação formadora e libertadora em direitos humanos, ou seja, da relação teórico-prática que brota das práticas escolares oportuniza-se as condições necessárias para a explicitação altruísta de compreensão dos direitos alheios, valorizando sob suas específicas e individualizadoras condições de pessoa humana. Desta forma, é imperioso destacar que o direito à educação urge por mecanismos que efetivamente garantam sua aplicabilidade, sua concretude.

Valendo-se do seu importante papel de formadora, a escola destaca-se pela capacidade de lançar diretrizes para uma formação cidadã, na qual não terá a educação em

---

<sup>9</sup> Instituído pela Lei nº 8.776 de 23 de dezembro de 1988.

direitos humanos restrita aos muros escolares, mas perpassará a vida dos educandos em cada interface de sua convivência social. Desta forma, todos aqueles que estão envolvidos no processo de uma educação voltada para os direitos humanos deve conciliar indissolúvelmente as perspectivas da teoria em consonância com a prática.

No entanto, não se objetivou com a presente reflexão exaurir as discussões acerca das possibilidades para que se efetive de vez a Educação em Direitos Humanos (EDH) ou ainda que a “imposição legal” seja o meio único possível para tal efetivação, mas é veemente as conjecturas do presente trabalho que tanto teoria quanto a prática docente da EDH estejam respaldadas legalmente por meio de documento(s) que lhe garanta(m) a legalidade necessária para que uma Educação em/para os Direitos Humanos enraíze-se por toda uma rede de educação.

A preocupação com mecanismos legais que garantam a efetivação da EDH no currículo da rede pública de ensino dá-se em face da hipótese que se não houver a exigibilidade para o oferecimento da disciplina, não se consiga a exequibilidade uníssona, mas tão somente casos bem-sucedidos, mas isolados, de efetiva Educação em Direitos Humanos.

Desta forma, em face da aprovação e execução dos planos nacionais, estaduais e municipais de Educação, vê-se em momento propício para enveredar na possibilidade de encontrar em tais documentos o aparato legal necessário para que ao longo do corrente decênio (2014-2023) a Educação em Direitos Humanos possa gozar das mesmas garantias dos demais componentes curriculares na rede pública de ensino.

## ASPECTS CONSTITUTIONAL AND BELOW THE CONSTITUTION THE RIGHT TO EDUCATION AND CONSOLIDATION YOUR EDUCATION IN THE MIDST OF HUMAN RIGHTS: REFLECTIONS ON THE POSSIBILITY OF IMPLEMENTATION OF THE CURRICULUM PUBLIC SCHOOL

### **ABSTRACT**

In times of discussion/construction and adoption of national plans, state and municipal education of the public school system for the current decade (2014-2023), cast a glance at the Human Rights Education, analyzing it under the bias of the possibility its inclusion in the curriculum seems to be the right time for it to find the necessary legal support and incorporate it to the Brazilian curriculum. Therefore, this work brings with it the theoretical reflection of authors like Flores (2014) and Zenaide (2008), in light of their exhibitions, converge to ratify that here seeks to build, namely that education in / for Human rights is perfectly feasible to be embedded in the curriculum of public schools, especially because it carries with the

concreteness of the struggle for realization of the right to education in the sacred constitutional, legal and supralegais texts.

**Keywords:** Right to Education. Federal Constitution. ECA. LDB. Human Rights Education.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva. **A contribuição dos pioneiros da educação para o ensino profissional no Brasil**. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2014/GT04/GT\\_04\\_x6x.PDF](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT04/GT_04_x6x.PDF). Acesso em: 25 de nov. de 2015.

AZEVEDO, Fernando de; *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1932.

BICUDO, Hélio Pereira. **Direitos humanos e sua proteção**. São Paulo: FTD, 1997.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 01 de 17 de outubro de 1969. **Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967**. Rio de Janeiro, 1946c.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. **Decreta a Lei Orgânica do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, 1946b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Rio de Janeiro/RJ, 1961.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília/DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.395 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. <[http://r1.ufrj.br/wp/cpa/wpcontent/uploads/file/CPA/rcp001\\_12\\_Direitos/humanos.pdf](http://r1.ufrj.br/wp/cpa/wpcontent/uploads/file/CPA/rcp001_12_Direitos/humanos.pdf)>. Acesso em 18 de maio de 2015.

CAMPELLO, Sérgio Amaral. **Algumas notas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=302](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=302). Acesso em 26 de nov. de 2015.

CURY, C. R. Jamil. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 34, maio/agos. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 26 de nov. de 2015.

CURY, Munir (2012). **O Conselho Tutelar e a educação.** Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/temas\\_diversos\\_educacao\\_civel/textos\\_temas\\_diversos\\_educacao\\_civel/Conselho%20Tutelar%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o%20final-revista\\_p%C3%A1gina.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/temas_diversos_educacao_civel/textos_temas_diversos_educacao_civel/Conselho%20Tutelar%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o%20final-revista_p%C3%A1gina.pdf). Acesso em 24 de jan. de 2016.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS** (1948). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 26 de jan. de 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. **Relatos de experiências do Congresso da Rede EDH,** (2015). Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/eexitosas/edh/index.htm#r>>, acesso em 18 de janeiro de 2016.

FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de F. Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora do UFPB, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HORTA, José Silverio Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1998.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 19 de nov de 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça**. [Editorial]. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 61-74, Mai./Jun./Jul./Ago., 1999.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navegandi, 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6574>> Acesso em: 19 de nov. de 2015.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. **Brasil, 1930 - 1961**: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf). Acesso em: 26 de nov. de 2015.

SANTOS, Robson dos. **Afinal, o que são direitos humanos?** Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos\\_dh/robson.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/robson.htm). Acesso em: 26 de nov. de 2015.

SCHNEIDER, Anderson. Brasil tem 3,6 milhões de crianças e jovens fora da escola. **Veja**, 2013. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-tem-3-6-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola/>. Acesso em: 26 de nov. de 2015.

SOUZA, Mércia Cardoso de; SANTANA, Jacira Maria Augusto Moreira Pavão. **O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro**. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7368](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368). Acesso em: 26 de nov. de 2015.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os Direitos Humanos**: Conquista e Direito. IN: ZENAIDE, M. N. T. et al. Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

XIMENES, Salomão Barros. **As contribuições do ECA à noção de direito à educação**. 2011. Disponível em: < <http://www.promeninino.org.br/noticias/especiais/as-contribuicoes-do-eca-a-nocao-de-direito-a-educacao>>. Acesso em: 20 de nov de 2015.