

**XXIV CONGRESSO NACIONAL DO
CONPEDI - UFMG/FUMEC/DOM
HELDER CÂMARA**

**DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE:
FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS
PARTICIPATIVOS**

ALEXANDRE VERONESE

FABIANA DE MENEZES SOARES

VLADMIR OLIVEIRA DA SILVEIRA

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – Conpedi

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UFRN

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior - UFRGS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes - IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Conselho Fiscal

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG /PUC PR

Prof. Dr. Roberto Correia da Silva Gomes Caldas - PUC SP

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches - UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS (suplente)

Prof. Dr. Paulo Roberto Lyrio Pimenta - UFBA (suplente)

Representante Discente - Mestrando Caio Augusto Souza Lara - UFMG (titular)

Secretarias

Diretor de Informática - Prof. Dr. Aires José Rover – UFSC

Diretor de Relações com a Graduação - Prof. Dr. Alexandre Walmott Borgs – UFU

Diretor de Relações Internacionais - Prof. Dr. Antonio Carlos Diniz Murta - FUMEC

Diretora de Apoio Institucional - Profa. Dra. Clerilei Aparecida Bier - UDESC

Diretor de Educação Jurídica - Prof. Dr. Eid Badr - UEA / ESBAM / OAB-AM

Diretoras de Eventos - Profa. Dra. Valesca Raizer Borges Moschen – UFES e Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - UNICURITIBA

Diretor de Apoio Interinstitucional - Prof. Dr. Vladimir Oliveira da Silveira – UNINOVE

D598

Direitos humanos e efetividade: fundamentação e processos participativos [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/ FUMEC/Dom Helder Câmara;
coordenadores: Alexandre Veronese, Fabiana de Menezes Soares, Vladimir Oliveira da Silveira – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-112-8

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: DIREITO E POLÍTICA: da vulnerabilidade à sustentabilidade

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Direitos humanos. I. Congresso Nacional do CONPEDI - UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara (25. : 2015 : Belo Horizonte, MG).

CDU: 34



XXIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI - UFMG/FUMEC /DOM HELDER CÂMARA

DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE: FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS

Apresentação

A obra Direitos Humanos e Efetividade: Fundamentação e Processos Participativos é fruto do intenso debate ocorrido no Grupo de Trabalho (GT) de DIREITOS HUMANOS E EFETIVIDADE: FUNDAMENTAÇÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS realizado no XXIV Congresso Nacional do Conpedi em Belo Horizonte/MG, entre os dias 11 e 14 de novembro de 2015, o qual focou suas atenções na temática Direito e política: da vulnerabilidade à sustentabilidade. Este tema norteou as análises e os debates realizados no Grupo de Trabalho, cujos artigos, unindo qualidade e pluralidade, são agora publicados para permitir a maior divulgação, difusão e desenvolvimento dos estudos contemporâneos dessa disciplina jurídica. Por uma questão didática, estes artigos estão divididos, conforme a apresentação dos trabalhos no GT:

O trabalho de Saulo de Oliveira Pinto Colho Para uma crítica das críticas ao discurso dos direitos humanos e fundamentais representa uma importante tentativa de ofertar um coerente discurso de fundamentação dos direitos humanos em uma perspectiva crítica.

O trabalho Apatridia e o direito fundamental à nacionalidade, apresentado por Claudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva Loureiro, trouxe uma instigante análise em prol da ampliação do conceito de nacionalidade para abarcar situações de migração em massa, em especial aquelas que atingem menores. O debate teórico ganha contornos muito interessantes quando se identifica a dificuldade para compatibilizar um acervo de direitos universais com perspectivas específicas.

Um trabalho sobre a efetividade dos direitos humanos foi apresentado por Mellysa do Nascimento Costa e Régis André Silveira Limana (Mentes em reforma: o silenciamento da Lei Federal n. 10.216/2001) que faz uma interessante análise sobre o problema da reforma psiquiátrica no Brasil e os dilemas que acometem os seus atingidos.

Paulo Cesar Correa Borges e Marcela Dias Barbosa afirmam que é necessário ir além da produção de normas e atingir a almejada sensibilização sócio-cultural em gênero e direitos humanos, em todos os espaços do social quando trabalham especificamente a aplicabilidade da Lei Maria da Penha. Já Saulo De Oliveira Pinto Coelho traz uma reflexão e análise sobre o

fenômeno dos discursos de crítica aos Direitos Humano-Fundamentais como base das sociedades democráticas contemporâneas.

Na sequência, Claudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva Loureiro analisa os direitos humanos e os direitos fundamentais demonstrando de que forma tais ramos do direito internacional influenciam o contexto da aquisição da nacionalidade, anunciando a necessidade de se fazer uma releitura e uma revisão dos critérios determinadores da aquisição da nacionalidade com fundamento nos direitos humanos. Enquanto que Mellyssa Do Nascimento Costa e Régis André Silveira Limana discutem a efetiva aplicação da Reforma Psiquiátrica no Brasil e, em específico, no Estado do Piauí, a partir da Lei Federal de nº 10216 /01 considerando o conflito referente aos direitos humanos.

Monica Faria Baptista Faria e Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes Salles analisam a polêmica questão do denominado infanticídio indígena, sob a óptica do debate acerca do universalismo e do relativismo na contemporaneidade. Já Evandro Borges Arantes perquire o fenômeno da juridicização dos direitos humanos, com ênfase para o direito à educação, indicando que tal processo não tem obtido resultado satisfatório no tocante à efetivação desse direito.

Carla Maria Franco Lameira Vitale contextualiza o princípio da busca da felicidade, instituto não positivado no ordenamento jurídico brasileiro, mas que tem sido utilizado para fundamentar importantes decisões. Por sua vez, Maria Hortência Cardoso Lima traça uma abordagem da mediação, como instrumento de pacificação e comunicação eficiente no ambiente ensino-aprendizagem poderá servir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, com vistas à busca de soluções efetivas construídas por todos os que fazem esse ambiente.

Paulo Junio Pereira Vaz verifica a influência do Direito Internacional dos Direitos Humanos na atuação política e jurídica dos Estados com vistas à proteção de grupos vulneráveis. Ana Patrícia Da Costa Silva Carneiro Gama demonstra que apesar do direito à cidadania estar garantido na norma interna dos Estados, bem como nos mais diversos acordos internacionais, efetivamente, muitas pessoas são cerceadas deste direito, a exemplo das vítimas do crime de tráfico humano das pessoas vítimas do crime de tráfico de pessoas.

Deisemara Turatti Langoski e Geralda Magella de Faria Rossetto examinam os fluxos migratórios, indicados sob a denominação de origens e assentamentos seguindo os elementos

de sua formação no contexto contemporâneo. E Camila Leite Vasconcelos investiga as Convenções e Recomendações da OIT e o processo de integração e efetivação das mesmas no plano interno.

Ainda, Valeria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço trabalha o caso do massacre de Ituango ocorrido em 1996 e 1997, o qual é um exemplo de complementaridade das tutelas nacionais e regionais dos Direitos Humanos. A autora responde qual é a efetividade das garantias jurídicas e extrajurídicas nas sentenças da CIDH, especialmente quanto à Educação em Direitos Humanos. Enquanto que Edhyla Carolliny Vieira Vasconcelos Aboboreira analisa os instrumentos utilizados pelas organizações não-governamentais de direitos humanos, no processo constitucional abstrato brasileiro.

Leonardo da Rocha de Souza e Deivi Trombka problematizam a emergência do mal banal ambiental nas sociedades complexas contemporâneas a partir do conceito de banalidade do mal desenvolvido por Hannah Arendt na obra "Eichmann em Jerusalém". Thaís Lopes Santana Isaías e Helena Carvalho Coelho traçam linhas gerais sobre o novo Plano Diretor Estratégico de São Paulo e trabalharam dentro desse contexto, a participação e papel dos movimentos sociais.

Graziela de Oliveira Kohler e Leonel Severo Rocha observam, a partir da matriz pragmático-sistêmica, os riscos das inovações tecnológicas sob a ótica dos Direitos Humanos, tendo como pano de fundo o bem comum. Eduardo Pordeus Silva lança reflexões acerca dos direitos humanos em face da necessidade de fomento à tecnologia assistiva no Brasil e verifica se é possível a plena emancipação social das pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida dado o acesso às tecnologias assistivas de que necessitam.

Daniela Silva Fontoura de Barcellos e Paulo Emílio Vauthier Borges De Macedo demonstram a duplicidade de tratamento dos crimes políticos no direito brasileiro, bem como os critérios utilizados para a sua categorização. Sabrina Florêncio Ribeiro aborda a conceituação e as restrições aos direitos de manifestação pública, bem como analisa o conflito dos direitos fundamentais da honra e da manifestação pública centralizado na apelação cível nº 70045236213.

Paula Constantino Chagas Lessa discute a forma de produção da verdade processual penal na sistemática policial e judicial brasileira, para isto apresenta um breve histórico da legislação processual penal atual. João Paulo Allain Teixeira e Ana Paula Da Silva Azevêdo discutem a democracia agonística proposta por Chantal Mouffe a partir da compreensão da crise da democracia representativa com reflexos no esvaziamento do político, e a possibilidade de

recuperação destes espaços por novas formas de manifestações sociais, como o caso do Movimento Ocupe Estelita, de Pernambuco.

Por fim, Rosendo Freitas de Amorim e Carlos Augusto M. de Aguiar Júnior investigam as origens e aspectos históricos do preconceito vivenciado por homossexuais e o processo de reconhecimento dos direitos de igualdade, liberdade e dignidade como forma de afirmação da cidadania homossexual. E Ivonaldo Da Silva Mesquita e Natália Ila Veras Pereira com amparo na legislação constitucional, infraconstitucional e pactos internacionais, sobre o direito à Audiência de Custódia questionam qual o real significado da Audiência de Custódia, sua abrangência, características e amparo normativo.

Boa leitura!

A EFETIVIDADE DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: O PROCESSO PARTICIPATIVO E A DIGNIDADE DA LUTA COMO ALTERNATIVA À JURIDICIZAÇÃO

LA EFECTIVIDAD DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN: EL PROCESO PARTICIPATIVO Y LA DIGNIDAD DE LA LUCHA COMO ALTERNATIVA A LA JUDICIALIZACIÓN

Evandro Borges Arantes

Resumo

Este artigo perquire o fenômeno da juridicização dos direitos humanos, com ênfase para o direito à educação, indicando que tal processo não tem obtido resultado satisfatório no tocante à efetivação desse direito, já que o direito humano à educação é um direito de natureza subjetiva (inerente ao seu titular) e, como tal, é um direito em permanente construção (devir), de modo que sua concretização só pode ocorrer eficazmente no campo do embate político e dos processos participativos de empoderamento social, ou, como postula a teoria crítica dos direitos humanos, deve ser conquistado na dignidade da luta. O estudo destaca, ainda, alguns problemas sistêmicos que se impõem como óbices à plena efetivação do direito humano à educação no Brasil, indicando porque a juridicização tem obtido resposta meramente tangencial em relação a tais problemas, atestando, em sede conclusiva, que esses problemas podem ser suplantados com a democratização do processo de construção dos sistemas de ensino (processo até então verticalizado), de modo que se garanta enfim aos cidadãos brasileiros, com a educação, o mais essencial dos direitos, qual seja: o direito a ter direitos e a postulá-los.

Palavras-chave: Direitos humanos, Educação, Juridicização

Abstract/Resumen/Résumé

Este artículo perquire el fenómeno de la Judicialización de los derechos humanos, con énfasis en el derecho a la educación, indicando que dicho proceso no ha obtenido resultados satisfactorios con respecto a la aplicación de este derecho, desde el derecho humano a la educación es un derecho de carácter subjetivo y, como tal, es un derecho de la construcción por vir, por lo que su aplicación sólo puede realizarse eficazmente en el campo de la lucha política y procesos participativos de fortalecimiento social o, como postula la teoría crítica de los derechos humanos, debe ser conquistada en la dignidad de la lucha. El estudio también pone de relieve algunos problemas sistémicos que se destacan como obstáculos a la plena realización del derecho humano a la educación en Brasil, indicando por qué la juridicização ha obtenido respuesta meramente tangencial en relación con este tipo de problemas, al afirmar, en definitiva, que estos problemas pueden ser suplantados con la democratización del proceso de la construcción de los sistemas educativos (proceso hasta entonces vertical),

con el fin de garantizar de todos modos a los brasileños, con educación, los derechos humanos más esenciales, a saber: "el derecho a tener derechos y postulé ellos.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Derechos humanos, Educación, Judicialización

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do aprofundamento teórico-referencial levado a efeito como etapa intermédia da pesquisa que, em sede de Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar ¹, culminará em trabalho dissertativo sobre as dissintonias e os possíveis efeitos colaterais que a crescente juridicização (entendida como tal a superprodução legislativa e o ativismo judicial) tem causado às políticas públicas correlatas à efetivação do direito humano à educação.

Trata-se de labor acadêmico motivado pelo desejo de conferir inteligibilidade teórica às constatações decorrentes da práxis, buscando obter fundamento científico apto a confirmar a hipótese de que a busca pela efetividade do direito à educação pela via da juridicização tem obtido resultado tangencial e meramente simbólico, verificando-se, com isso, se o discurso garantista do positivismo jurídico não estaria inibindo um diagnóstico mais preciso e o enfrentamento das causas originárias (e bem mais remotas) da inefetividade do direito à educação no Brasil.

Desta forma, o objeto precípua da pesquisa que tem este artigo como produto inicial (considerando que o produto final será a dissertação apresentada ao final do programa) é obter compreensão e fundamentos (ainda que delimitados em razão da etapa inicial da perquirição), a partir da teoria crítica dos direitos humanos, acerca da natureza devir do direito humano subjetivo à educação e da essencialidade do processo de conquista desse direito como roteiro de empoderamento e emancipação social, de modo a se inferir, crítica e aprioristicamente, de forma contrária à busca desse direito por meio da intensificação da atividade legiferante e do acionamento dos mecanismos de jurisdição contenciosa.

O referencial teórico utilizado no recorte da pesquisa que resultou no presente escrito indica preliminarmente que, embora a educação não seja um fenômeno alheio à seara jurídica, é um tema que precisa ser vislumbrado no campo mais abrangente e plural que lhe é próprio, já que as soluções aparentemente oferecidas pela letra da lei ou pela sentença judicial serão sempre condicionadas por fatores extrajurídicos (aspectos culturais, políticos e econômicos) que verdadeiramente mitigam o potencial dos instrumentos de jurisdição e da própria norma jurídica como aparelhos concretizadores de qualquer dos direitos humanos.

¹ Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, da Universidade Federal do Tocantins - UFT e Escola Superior da Magistratura Tocantinense - ESMAT.

Assim, a compreensão do caráter subjetivo e devir do direito humano à educação, cujo processo de referenciamento se desvela neste artigo, constitui-se em pressuposto para que, nas etapas seguintes da pesquisa, se demonstre que a busca juridicizada da efetivação do direito à educação, ainda que bem intencionada, provoca mais desarranjos do que resultados efetivos em favor do direito que pretende garantir, pois a solução oferecida é desconexa e pontual, sem a escala universalista que deve pautar as políticas públicas correlatas aos direitos sociais e prestacionais, bem como representa o risco de que o Estado hipertrófico (sem o devido controle social) acabe se apropriando ideologicamente do conteúdo desse direito, utilizando-o como instrumento de alienação, cooptação política e/ou formatação de consciências.

Por isso, as premissas ora admitidas sobre a natureza inacabada do direito à educação e sobre a proatividade exigida do titular desse direito (em contraponto com a passividade fomentada pelas garantias positivistas) fornecem substrato motivacional suficiente à imersão mais aprofundada no tema para que, adiante, caso tais premissas se confirmem, seja possível propor alguns “freios de arrumação” no que se refere à denunciada pirotecnia legislativa, bem como no que toca às decisões judiciais que, a despeito de oferecerem soluções fracionárias para o problema, desorganizam ainda mais o já combalido sistema educacional brasileiro.

Vê-se, assim, que o mote sobre o qual se debruça este artigo reflete um fenômeno da atualidade, já que a juridicização dos direitos humanos é sintomática do presente contexto social em cuja atrofia e abolia política vêm, em grande medida, acometendo a chamada “Geração Y”², que prefere confiar ao direito positivo a suposta garantia de seus direitos, não percebendo que os direitos humanos e a própria democracia são conquistas inacabadas (acepções-devir), que demandam ser consolidadas contínua e progressivamente por meio de processos participativos, inter-relacionais e dialógicos de empoderamento político.

Isto posto, por enfatizar que o direito à educação não se efetiva em sua plenitude na objetividade do texto normativo e nem tampouco na escala limitada da tutela jurisdicional, buscando, com isso, elementos para subsidiar, na dissertação vindoura, a compreensão e a descrição crítica do fenômeno da juridicização como meio de afirmação de Direitos,

² A Geração Y é um conceito de sociologia que se refere, segundo autores como Don Tapscott (2008), aos nascidos após 1980 e que foram criados em tempos de grandes avanços tecnológicos e que cresceram em uma época de relativa estabilidade política e econômica. Seus pais, a maioria da geração X, acometida por diversas crises e grandes taxas de desemprego, criaram os filhos com muitos mimos e facilidades. Então, pode-se dizer que a Geração Y acostumou-se com a rapidez para conseguir o que quer e, assim, levada pela onda da globalização que vem cristalizando e massificando os comportamentos da sociedade de consumo, é uma geração tendente ao imediatismo, ao individualismo e à apatia política.

desvelando sua essência e os significados que lhe são subjacentes, a fenomenologia se mostra como a opção metodológica mais adequada a esta finalidade, até porque, neste momento, torna-se secundária a busca pelas origens remotas do problema (busca essa em cujo método materialista-histórico-dialético seria o apropriado). De igual modo, verifica-se que o método positivista também não lograria êxito neste estudo, visto que uma das hipóteses levantadas acerca do problema da juridicização é que ele decorre do próprio positivismo, de modo que a adoção do método positivista seria incoerente (ou mesmo incompatível) com uma pesquisa cujo pano de fundo é justamente uma crítica à concepção positivista de garantia de direitos.

Por conseguinte, a linha argumentativa que se segue neste escrito está referenciada em obras que colocam em cheque (e em proposital suspensão fenomenológica - *epoché*) as formas juridicizadas de busca pela efetivação do direito humano à educação, desnudando o processo que, via ativismo judicial e legislativo, tem deslocado para o campo do Direito esse embate que, a rigor, deveria ser travado essencialmente na seara democrática dos processos participativos de afirmação da soberania popular.

Deste modo, este artigo-relato da pesquisa realizada até então, considerando o que já se extraiu da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, pretende lançar luz sobre a essencialidade do direito subjetivo à educação como elemento basilar de coesão e conglobação de todos os demais direitos humanos, bem como abordar alguns óbices conjunturais encontrados no Brasil no tocante à efetivação do direito humano à educação, ressaltando o risco da perda do *ethos* político provocada pela garantia (meramente aparente e simbólica) dos direitos humanos, quaisquer que sejam eles, a partir da concepção positivista do Direito.

O artigo aponta, pois, que a questão da efetividade do direito à educação no Brasil enfrenta o mesmo problema que Agamben (2002) já denunciava em relação à possibilidade de suspensão das garantias jurídicas a partir do declínio da lógica política, considerando que, com o poder sendo voluntariamente transferido do seu titular (cidadão) para o Estado Juiz ou para o Estado Legislador, as garantias jurídicas de proteção passam a ser vulnerabilizadas ou mesmo manipuladas, razão pela qual os teóricos adiante referenciados indicam que o processo participativo, o empoderamento social e a dignidade da luta (HERRERA FLORES, 2009) se constituem em alternativas preferíveis à juridicização para que o direito humano à educação no Brasil possa, enfim, representar mais do que uma simbologia constitucional de natureza meramente programática.

I - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO SUBJETIVO, ESSENCIAL E DEVIR

Conceber a educação como direito humano subjetivo pressupõe vislumbrar a espécie humana na sua vocação essencial e ontológica de querer “conhecer mais” com o intento de modificar sua condição primária de existência, considerando ser exatamente o inconformismo transformador da ordem natural das coisas (e também autopoietico) que peculiariza o ser humano em relação às demais espécies viventes. Admite-se, assim, que no exercício contínuo de aprimoramento de suas capacidades e potencialidades, valendo-se do labor intelectual para alterar e ressignificar a natureza e a realidade social, o ser humano constrói ativamente a história, demarcando, como protagonista³, sua presença no mundo.

Ocorre que para a realização dessa vocação humana claramente antideterminista de roteirizar o próprio futuro, a educação assume papel central e primordial (MORIN, 2000), entendendo-se aqui a educação em seu sentido *lato*, com as diversas acepções que o termo comporta, seja no âmbito da aprendizagem obtida formalmente junto aos sistemas de ensino, seja no contexto da formação livremente ambientada no meio sociocultural cotidiano.

Assim, sem que lhe seja oportunizado o acesso aos espaços de interação formativa, o ser humano é condenado a permanecer no exílio de sua rude condição originária e a não realizar o seu potencial racional-transformador que o torna “humano” na acepção sociológica do termo. Ou seja: “antes mesmo de se constituir como um direito humano, a educação é elemento intrínseco da própria condição de humanidade” (SANTOMÉ, 2003, p. 27) ou, em outras palavras, é possível afirmar que, sem dispor do ferramental intelectual propiciado pela vivência formativa-educacional, o ser humano se desumaniza, restando tênue o elemento que o distingue dos seres irracionais.

Por isso, na complexa teia dos direitos humanos, o direito à educação tem função estruturante, entrelaçando e potencializando os demais (ladeando em essencialidade com o direito à vida e o direito à liberdade), já que, assim como estes, o direito à educação mostra-se inalienável, visto que não há como prescindir do que constitui a própria existência, considerando que a noção pluridimensional da existência de um ser surge exatamente a partir do reconhecimento da dimensão do outro e da delimitação distintiva feita em relação a este.

³ A ideia de situar o ser humano como protagonista da vida no planeta é traduzida em termos teórico-conceituais como “antropocentrismo”, ideia essa que, embora possa ser bastante discutível em termos éticos e no que tange aos danosos efeitos ambientais dela decorrentes, é uma realidade empírica inegável.

Deste modo, a tradicional classificação dos direitos humanos em “gerações” ou “dimensões”⁴, qual seja: direitos de primeira, segunda e terceira geração/dimensão (há teorias que incluem também a quarta e a quinta)⁵ só faz sentido em termos histórico-cronológicos, escalonando tais grupos de direitos a partir dos momentos em que se tornaram reivindicações acolhidas pela ordem jurídica, de maneira que essa divisão didática em gerações/dimensões não reflete uma escala real de importância entre as gerações de direitos humanos, pois, todos eles, independentemente da geração/dimensão a que pertençam, “compõem um rol essencial, cumulativo, complementar e indissociável” (BONAVIDES, 2006, p. 563), em que cada um possui igual essencialidade em relação aos demais.

Portanto, o direito à educação, embora situado na segunda geração de direitos como um direito social de caráter prestacional, é tão fundamental quanto os direitos civis e políticos que são ditos como de primeira geração, até porque, empiricamente, sabe-se que o exercício dos direitos civis (inclusive o direito à vida, à liberdade, à identidade e à cidadania) está diretamente condicionado pela efetividade do direito à educação, na medida em que não se pode, hoje, se investir de cidadania plena sem se apoderar dos códigos da modernidade, ainda que seja para criticá-los ou propor via alternativa.

Ou seja, sem que o acesso à educação esteja assegurado, todos os demais direitos humanos ficam suscetíveis a violações, já que a educação é que fornece a instrumentalização necessária à reivindicação crítica dos demais direitos, assumindo, destarte, função nuclear no movimento recente de reconstrução *arendtiana*⁶ dos direitos humanos, em cujo direito mais fundamental de cada indivíduo, antes mesmo de qualquer dos direitos enumerados em declarações ou convenções, passa a ser o direito a ter direitos e a postulá-los (LAFER, 1997).

⁴ A doutrina contemporânea tem evitado o termo “geração”, substituindo-o por “dimensão”, já que a ideia de “geração” está ligada à de sucessão, substituição, enquanto que os direitos fundamentais não se sobrepõem, não são suplantados uns pelos outros, razão pela qual sustenta-se que o termo dimensão seja mais adequado.

⁵ Em síntese, pode-se afirmar que os direitos de 1ª geração (ou dimensão) se referem aos direitos civis e políticos (fundamentados na liberdade); ao passo que os direitos de 2ª geração relacionam-se com os direitos econômicos, sociais e culturais (baseados na igualdade, onde se insere o Direito à Educação); já os direitos de 3ª geração consagram os princípios da solidariedade e fraternidade (protegendo interesses coletivos ou difusos), sendo que as três gerações já mencionadas são consagradas pela doutrina clássica desde o pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Por sua vez, os direitos de 4ª e 5ª geração (sobre os quais não há consenso sobre a sua existência e nem mesmo sobre o seu conteúdo) foram incorporados pela doutrina recente, sendo: os de 4ª geração são relacionados à democracia e ao pluralismo e os direitos de 5ª geração são afeitos à manutenção da paz.

⁶ Hannah Arendt, em sua reconhecida obra “Origens do Totalitarismo”, indica que “o direito a ter direitos” precede qualquer outro, inclusive o direito à vida, já que, na prática, o direito à vida só é assegurado a quem esteja tutelado por um vínculo de cidadania válido que lhe dê acesso à tutela protetiva de um Estado, de modo que o direito à vida e os demais direitos civis decorrem da cidadania plena e não da mera existência humana.

O acesso à educação é, simultaneamente, um direito por si só e condição precípua para a conquista e o exercício dos demais direitos declarados (já que a mera declaração normativa dos direitos não lhes garante efetividade). Sobre essa premissa é que se assentam os teóricos críticos dos Direitos Humanos (em especial Herrera Flores e Boaventura Santos) que, embora diverjam quanto à terminologia adotada em suas formulações e quanto às questões periféricas do tema, convergem no que é essencial, emprestando, cada qual a sua maneira, fundamento à pesquisa que resultou neste artigo que está a indicar que os direitos humanos são obra em construção (direito-conceito devir), que só se concretizarão se conquistados no campo social e político e se forem edificados a partir de uma estrutura em teia, de modo que cada um desses direitos seja um fio que sustenta e é sustentado por todos os demais.

Vê-se, por conseguinte, a unicidade valorativa e a universalidade conceitual de todo o rol dos direitos humanos, independentemente de geração (CANÇADO TRINDADE, 1998), pois se trata de uma estrutura formada por elementos indissociáveis e interdependentes (frágeis isoladamente, mas robustos em conjunto), de modo que, apenas quando entremeados, dão confiabilidade estrutural ao sistema e garantem o “mínimo existencial” que, no Estado Democrático de Direito, amplia-se para além do estritamente necessário à manutenção da vida (existência biológica), passando a incluir as condicionantes de dignidade (existência social).

Por isso, contrapondo-se à visão reducionista utilizada pelo ideário liberal ao elencar o que compõe o mínimo existencial (em que o mínimo, de tão mínimo, quase não se enxerga), a pesquisa resultou em definição mais alargada que inclui no conceito de mínimo existencial todo o arcabouço de direitos necessários à existência sociocultural ativa e digna e que, nesse viés, reivindica que o direito à educação está umbilicalmente ligado ao mínimo existencial que é corolário do princípio da dignidade da pessoa humana (AVELÃS NUNES, 2003).

Desse modo, pondera-se que “o direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que engloba todos ao afirmar e afiançar a universalidade conceitual desses direitos” (TOMASEVSKI, 2004, p.15), reafirmando-se, com isso, que o direito à educação compõe um bloco monolítico de bens, direitos e garantias fundamentais a que os cidadãos devem ter amplo acesso em qualquer nação de fato signatária dos direitos humanos. Refutam-se, assim, os fracionamentos desnecessários e as divisões em gerações que induzem à ideia equivocada da sucessão de direitos e que, seccionando artificialmente os direitos humanos, culmina por lhes negar efetividade.

Daí porque, inexistindo argumento sólido que justifique manter a dicotomia entre as diversas gerações/dimensões de direitos humanos, bem como avaliando que a fundamentação acerca desse rol desses direitos já é tema suficientemente repisado pela Ciência Jurídica, visto que neste Século XXI os direitos humanos (inclusive o direito à educação) parecem carecer mais de eficácia do que de fundamentação (BOBBIO, 1992) a pesquisa renunciou a uma incursão mais aprofundada sobre o elenco dos direitos humanos (já que é incontroverso que o direito à educação esteja incluído nesse elenco), para dedicar-se ao ponto focal do artigo, indicando que o direito à educação não está garantido pelo simples fato de estar positivado.

Assim, incumbe compreender como se deu o reconhecimento do direito à educação, quer seja no âmbito internacional como também reflexamente no ordenamento jurídico pátrio, até para demonstrar que a afirmação normativa desse direito é um fato histórico relativamente recente e, por isso, a sua transposição do texto legal para a concretude fática (efetividade) ainda demanda ser reivindicada de maneira mais proativa por seus destinatários, no campo próprio da *práxis* política democrática (*ethos* republicano), como defende este escrito.

Embora exista um consenso quase universal (ainda que retórico) no que se refere a incluir o acesso à educação como um direito humano fundamental e, com isso, tenha havido a positivação desse direito por meio de normas jurídicas objetivas que, em regra, gracejam sem efetividade nos textos normativos (já que o direito objetivo, estando fora do sujeito de direitos, não impõe deveres em face de outro sujeito concreto), a efetividade do direito à educação só se torna viável quando ele passa a ser conceitualmente entendido como um direito humano subjetivo, que se caracteriza por ser um atributo do indivíduo, fazendo dele sujeito titular de faculdades e poderes estabelecidos em lei e exigíveis em face de outrem (HERRERA FLORES, 2009), o que ocorreu no plano internacional a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Paris, no dia 10/13/1948, que em seu artigo 26, enuncia:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) 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 amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Outro marco importante na afirmação do acesso à educação como direito subjetivo é o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 19 de dezembro de 1966, promulgado no Brasil apenas em 1992 pelo tardio Decreto nº 591 (COMPARATO, 2004), sendo que tal Pacto, em seu artigo 13, indica a titularidade do direito à educação (os cidadãos dos Estados signatários) e aponta precisamente o destinatário da obrigação correlata (os Estados), em face de quem tal direito passa a ser exigível:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação visará 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 do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:
 - a) A educação primária deve ser obrigatória, acessível gratuitamente a todos;
 - b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deve ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - c) A educação de nível superior deve igualmente torna-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.

Assim, tendo ratificado os referidos instrumentos do Direito Internacional e sob forte pressão social e econômica para reverter o seu atraso educacional, científico e tecnológico, o Brasil promove em 1988 a constitucionalização da educação como direito humano subjetivo, visto que só a partir da Constituição Cidadã de 1988 o acesso à educação básica passa a ser um direito titularizado pelos cidadãos brasileiros e estabelecido como dever efetivo do Estado, da sociedade e da família (art. 205), visto que, nas constituições brasileiras pretéritas, havia apenas menções genéricas sobre o tema, em cujo direito à educação figurava retoricamente apenas como carta de boas intenções, de conteúdo meramente programático e sem nenhum mecanismo de reivindicação concreta (quer política ou jurídica) de eficácia (MUNIZ, 2002).

Na atual constituição brasileira o acesso à educação está claramente prescrito como um direito subjetivo, posto que inerente ao seu titular, ao passo que é definido como público na medida em que o Estado, a sociedade e a família se tornam os sujeitos desse dever, ficando evidente no texto constitucional a vinculação substantiva e jurídica entre os titulares do direito (os cidadãos, indistintamente) e os sujeitos do dever correlato (Estado, sociedade e família). Concretamente, significa afirmar que o titular do direito público subjetivo à educação tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do direito quando lhe for sonegado, de modo que qualquer criança ou adulto que não tenha acesso à educação básica no tempo adequado pode exigir que as autoridades constituídas lhes assegurem esse direito, sob pena de responsabilização da autoridade competente (art. 208, § 2º da CRFB), o que pode ser buscado inclusive (mas não apenas) pela via judicial.

Ocorre, entretanto, que os direitos humanos não adquirem concreção simplesmente por terem sido declarados pela ordem internacional ou positivados pelo legislador ou, ainda, concedidos pelo Estado Juiz, na medida em que são conquistas daqueles que, buscando acesso a um determinado bem jurídico, transpõem, pela dignidade e proatividade da luta, barreiras sociais e políticas que sempre se impuseram como óbices históricos à efetivação desse direito (HERRERA FLORES, 2009).

Por isso, o direito à educação é determinante para que uma nação se torne um espaço privilegiado da expressão livre de seus cidadãos, pois uma educação pluralista, democrática e universalizada (afirmada como direito subjetivo) fornece subsídios para a construção política da cidadania robustecida pela noção de alteridade, em cujo cotejo entre os direitos e os deveres correspondentes molda o sentimento de pertença social e conduz o cidadão a se apropriar do próprio destino e a assumir a corresponsabilidade perante os seus direitos e o próprio futuro, conforme se verifica na formulação teórica que Hans Jonas (2006) denominou como princípio da responsabilidade. Assim, falar em acesso à educação como reconhecimento social das identidades e liberdades, como sustenta este artigo, implica em vislumbrar o direito à educação, entremeado aos demais direitos humanos, como um roteiro emancipatório (BOAVENTURA SANTOS, 2007) ou, para usar terminologia *deleuzeana*⁷, caminho de luta, espaço de construção de vida digna e de conquista ativa de direitos.

⁷ Referência ao filósofo francês Gilles Deleuze que atualizou e disseminou conceitos como as de tempo devir, que impelem o ser humano a se autotransformar, incitando-o a produzir espaços de criação ativa (criatividade).

De outro modo, concebendo equivocadamente que os direitos humanos (inclusive o acesso à educação) são “garantias postas” que o Estado, por previsão constitucional, sempre cuidará de assegurar ao cidadão passivamente sujeito desses direitos, pode se abrir espaço para indesejáveis retrocessos antidemocráticos, pois há o risco (nada desprezível) de que a apropriação do aparelhamento educacional pelo Estado represente tendência absolutista, de modo que, agindo a pretexto de garantir o direito, o Estado faça com que a educação oficial se converta em instrumento de opressão, de alienação e/ou de formatação de consciências. Ou seja, a tutela estatal do direito à educação, sem o contraponto dos mecanismos de controle social vívidos e ativos, “tem como preço a pagar a intervenção em profundidade da burocracia estatal no próprio processo e conteúdo de aprendizagem” (HABERMAS, 1987, p. 185). Tal alerta também fica evidenciado na obra de Boaventura Santos (2007, pag. 105):

A luta pelos direitos de cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a Lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania.

Pelo exposto, verifica-se que o direito subjetivo à educação não é um direito estanque que se satisfaz com sua manifesta e aparente garantia legal e/ou jurisdicional (BUARQUE, 1994). Na verdade, ele é objeto de conquista social constante e paulatina, naturalmente impossível de ser alcançado em sua plenitude por meio de caminhos artificialmente abreviados, já que, passivamente, não há como transpor os óbices que ainda se impõem à sua efetivação e que estão elencados nas linhas subsequentes deste artigo.

II - CONJUNTURA DESFAVORÁVEL À EFETIVAÇÃO DO DIREITO SUBJETIVO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Durante séculos, por razões que remontam à lógica econômica do colonialismo e à consequente condição de subserviência que marcou os povos da América luso-hispânica a partir da visão eurocêntrica de mundo, a educação formal no Brasil colonial foi desencorajada e subjugada à condição de bem dispensável e/ou supérfluo, considerada uma mera frivolidade característica do meio urbano, à época ainda muito incipiente.

Nessa estrutura socioeconômica predominantemente rural que perdurou no Brasil até meados do Século XX, o grande relevo valorativo atribuído moral e culturalmente ao trabalho braçal (sustentáculo da estrutura familiar centrada na atividade agropastoril de técnicas

rudimentares, que pouco ou nada demandavam em termos de conhecimento formal) afastou muitas gerações de brasileiros dos bancos escolares, até porque, nessa realidade pretérita, o conhecimento parecia dispensável, já que, naquelas condições, não agregava maior valor ao trabalho e nem tampouco conferia honra ao indivíduo, muito antes pelo contrário, o interesse pelo estudo não raro era visto como gesto de ociosidade, pois só o trabalho era tido como nobre e dignificante (CUNHA, 1999).

Com efeito, foi só a partir da diversificação da matriz econômica brasileira, ocorrida a partir de meados do Século XX, que se reconheceu, enfim, que o conhecimento formal e sistematizado agrega valor ao trabalho e à produção, de modo que a formação escolar passou a galgar novo *status*, não propriamente pela essencialidade do saber enquanto substrato do desenvolvimento humano, mas sim pelo caráter utilitarista da formação (ou da “formatura”) enquanto ferramenta de ascensão social e econômica.

A partir de então, o diploma passou a ser visto como símbolo de distinção social, sendo, por esse motivo, exposto ostensivamente em lugar de destaque na parede para que assim pudesse anunciar que o seu portador passou a ocupar uma posição superior (e elitizada) na estratificada hierarquia social. Houve, nesse contexto, uma notável mudança de paradigma cultural na sociedade brasileira, pois, tanto para o mercado como para as famílias, o “sucesso” do indivíduo passou a ser aferido pelo grau acadêmico ostentado, notadamente se a formação “escolhida” propicia uma carreira valorizada em termos salariais, pouco ou nada importando se essa formação traz efetiva realização pessoal.

Ocorre que nesse viés utilitarista da formação, que afasta a educação de sua acepção “romântica”⁸, verifica-se que é o apelo econômico (e não a motivação gerada pela inquietude intelectual) o principal vetor de transformação valorativa da educação formal no Brasil, já que a demanda crescente por mão de obra especializada, acentuada a partir das duas últimas décadas do Século XX, despertou enfim os formadores de opinião (a elite patronal) para o problema que se impunha, qual seja: ou se ampliava o acesso à educação no Brasil ou se condenava o país ao atraso tecnológico e à inaptidão técnica, que são corolários de baixa competitividade e do eterno subdesenvolvimento (BUARQUE, 1994).

⁸ A obra *Por Uma Educação Romântica*, de Rubem Alves (2002) defende que a Educação deve ser considerada filosoficamente como um bem que possui valor por si só, independentemente do seu valor instrumental e do proveito material e pragmático que se possa lograr a partir dela.

A partir desse recente despertar (ainda que de origem pragmática e mercadológica) em relação à importância do conhecimento formal, a sociedade brasileira passou a vislumbrar a educação de qualidade como pressuposto de desenvolvimento econômico e mobilidade social, incluindo o tema do direito à Educação em sua pauta prioritária de reivindicações e passando a exercer pressão sobre o Poder Público para que envie medidas efetivas para reverter o histórico atraso do setor, medidas essas que, nas duas últimas décadas, resultaram em políticas públicas que resultaram na redução do analfabetismo, na universalização do ensino fundamental, no aumento exponencial do número de vagas nas universidades públicas, bem como na ampliação do acesso às instituições privadas de ensino superior.

Ocorre, porém, que essa aceção reducionista que despreza completamente o valor precioso e ontológico do conhecimento enquanto patrimônio imaterial que deve possuir valor por si só (independentemente do proveito econômico que se possa lograr a partir dele) vislumbra a educação apenas como ferramental (escada) de ascensão social, contribuindo para mercantilizar a educação, banalizando o seu sentido intrínseco e transformando-a em objeto de linha de produção fabril, em cuja qualidade da formação é secundária em face da demanda do mercado por alcançar marcos quantitativos cada vez mais expressivos (MARCUSE, 1973).

Além disso, nesse processo de mercantilização, merece destaque o advento das novas tecnologias que caracterizam a chamada “era digital”, bem como a onda de globalização que cristalizou e massificou comportamentos típicos da sociedade de consumo e, ainda, acentuou a competitividade e o imediatismo imanentes à “geração século XXI”, fatores esses que fizeram ruir por completo as estruturas sobre as quais se assentavam os conceitos da formação clássica de raiz greco-romana em cujo conhecimento (mais abrangente e enciclopédico) era repassado pelo mestre, no tempo adequado, em consonância com o grau de maturidade física, psíquica, emocional e intelectual demonstrada por seu aprendiz (SANTOMÉ, 2003).

Nesse contexto, verifica-se que a velocidade e a fluidez das informações que são disponibilizadas hodiernamente aos jovens fizeram acelerar sobremaneira o processo de acumulação do conhecimento (embora esse processo se dê de forma acrítica e mecanizada), de modo que esse acúmulo de saberes não sistematizados acaba “atropelando” o processo natural de maturação psíquica e emocional que se exige para um aprendizado que venha a ter significado e potencialidade transformadora no contexto social em que se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este artigo advogue em favor da tese de que o direito humano à educação já decorre, de forma impositiva e com força cogente, do próprio texto constitucional em vigor, considerando o alinhamento da presente pesquisa à tese da Força Normativa da Constituição (HESSE, 1991), é incontroverso que, no Brasil, não raro, ocorre uma inversão indevida de valores e de hierarquia normativa, posto que o *mandamus* constitucional não viceje como deve enquanto comandos infraconstitucionais não repliquem, expressamente, o que a Constituição já proclamava com clareza solar.

Por isso, tem sido muito recorrente (e lugar comum) se reclamar como necessária a edição de reiterados (e sobrepostos) textos normativos para “traduzir” e dar concretude aos direitos já expressos no texto constitucional, bem como buscar na tutela judicial as soluções que as políticas públicas ainda não foram capazes de oferecer, como se isso pudesse, de fato, emprestar efetividade a qualquer dos direitos humanos sociais e prestacionais (notadamente o direito à educação), resultando, na maioria das vezes, em tentativas frustradas de abreviar o caminho rumo às salvaguardas que se mostram necessárias para que os cidadãos tenham condições efetivas de postular outros direitos e liberdades fundamentais.

Contudo, buscando chegar à essência ontológica do fenômeno contemporâneo em cuja sociedade pretende trazer para o âmbito do direito positivado a solução para o problema da inefetividade do direito humano à educação, a pesquisa que originou este artigo culminou por confirmar a premissa inicial de que o direito à educação, por ser um direito subjetivo e devir, conforme indica a Teoria Crítica dos Direitos Humanos, só pode ser eficazmente efetivado a partir dos processos de participação e empoderamento político-social que resultem na construção democrática (e não verticalizada) de um sistema educacional verdadeiramente universal e inclusivo.

Indica-se, por conseguinte, que o processo gestacional do mencionado sistema deve contemplar, necessariamente, a participação proativa dos diversos atores e/ou segmentos da sociedade civil organizada: incluindo o meio acadêmico; representatividades do terceiro setor; entidades de classe; entes públicos de todas as esferas de poder; além da expressão direta da vontade popular (audiências públicas e outros canais de consulta popular que, hodiernamente, podem ser disponibilizados até mesmo via *internet*).

Ou seja, com todas as dificuldades prático-operacionais que um processo a tal ponto pluralista possa ter (certamente ele as têm), é incontroverso que o sistema deve ser “feito a várias mãos” e, por isso, não pode possuir “donos”, como se vê no sistema educacional vigente no Brasil em cujo regime de colaboração prescrito constitucionalmente não se faz efetivo, na medida em que o governo federal, hipertrófico, se sobrepuja aos demais entes federados e à própria sociedade invocando a condução verticalizada do processo.

Pelo que foi visto no estudo, a efetivação da educação de qualidade no Brasil, com vistas à necessária harmonização com o ditame constitucional que fixa como direito fundamental do cidadão o pleno acesso à educação pública, só pode se concretizar (tornando-se realidade para além do texto frio da lei) e conceder ao cidadão o direito humano mais elementar: o “direito a ter direitos e a postulá-los” (ARENDDT, 1989), se o próprio titular desse direito subjetivo (o cidadão) invocar o poder de tomá-lo nas mãos para concretizá-lo a partir da dignidade da luta, sem esperar pelo pretense (e inexistente) poder redentor do Direito.

Com isso, a previsão constitucional contida no artigo 205 da Constituição Federal, segundo a qual o objeto da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” deixará enfim de figurar no texto constitucional apenas como mero adorno formal ou como simples capricho dos constituintes que burilaram no texto, já que, definitivamente, conforme lembra CANOTILHO (1993), a Constituição não pode ser o sepulcro dos preceitos que proclama.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ALVES, Rubem. *Por uma Educação Romântica*. Campinas: Papirus, 2002.

ARANTES, Esther Maria. *Breves Anotações Sobre Direito à Educação, Medidas de Proteção e Medidas Socioeducativas*.

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt3.htm>> Acesso em: 20/05/2015.

ARENDDT, Hanna. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AVELÃS NUNES, António José. *Neoliberalismo e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 19ª ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

- BRASIL. Constituição Federal (1988). Lex: legislação federal. São Paulo, 2013.
- _____. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: legislação federal. São Paulo, 2013.
- _____. Projeto de Lei nº 4870/12. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Gráfica do Senado. Brasília, 2013.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992
- BUARQUE, Cristovam. *A revolução nas prioridades - da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e o Brasil*. Brasília: Editora UnB, 1998.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Estudos sobre direitos fundamentais*. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. *Tendências de Juridicização*. Trad. Pierre Guibentif. Sociologia - Problemas e Práticas, nº 2, 1987.
- HERRERA FLORES, Joaquim. *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstrato*. Madrid: Catarata, 2005.
- _____. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- HESSE, Konrad. *A força normativa da constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991.
- JONAS, Hans. *O Princípio Responsabilidade*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2006.
- LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos: Contribuição de Hanna Arendt*. Série Estudos Avançados. São Paulo: USP, 1997.
- MALISKA, Marcos Augusto. *O Direito à Educação e a Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2001.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial o homem unidimensional*. 4ª ed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado*. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A Educação em Tempos de Neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos*. Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais, 1997.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil, cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.