



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO CONSTITUCIONAL

HERMANO VICTOR FAUSTINO CÂMARA

**ESTUDOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO:
UMA ANÁLISE À LUZ DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO**

NATAL/RN
2017

HERMANO VICTOR FAUSTINO CÂMARA

**ESTUDOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO:
UMA ANÁLISE À LUZ DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado entregue ao Programa de Pós-Graduação em Direito da UFRN, área de concentração Processo e Garantias Constitucionais, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva

NATAL/RN
2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Câmara, Hermano Victor Faustino.

Estudos jurídico-constitucionais no ensino básico brasileiro: uma análise à luz do direito fundamental à educação/ Hermano Victor Faustino Câmara. - Natal, 2017.

118f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva.

Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Direito.

LISTA DE SIGLAS

ACNUDH – Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEF – Conselho Federal de Educação

DNCs – Diretrizes Nacionais Curriculares

EMC – Educação Moral e Cívica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PMEDH – Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	13
2.1. DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO	18
2.2. A EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO BRASILEIRO	25
2.3. FORMAÇÃO JURÍDICO-CONSTITUCIONAL E SUA RELEVÂNCIA NO DIREITO À EDUCAÇÃO	31
2.4. DIREITO À EDUCAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DE OUTROS DIREITOS FUNDAMENTAIS	33
3. TEORIAS CURRICULARES E O ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
3.1. TEORIAS TRADICIONAIS E CRÍTICAS DO CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DESSA EVOLUÇÃO	40
3.2. ESCOLA E DIREITO COMO APARELHOS DO ESTADO NA CRÍTICA ALTHUSSERIANA E A INCLUSÃO DO ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	44
3.3. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO E AS DEMANDAS DE RECONHECIMENTO	47
3.4. CONSTITUIÇÃO, PROCESSO POLÍTICO E TEORIAS CURRICULARES EM CONFLITO NA REALIDADE DO CURRÍCULO BRASILEIRO	51
4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	55
4.1. UNIVERSALISMO E RELATIVISMO NA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS	61
4.2. TENDÊNCIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	68
4.3. METODOLOGIAS NA PEDAGOGIA VOLTADA À FORMAÇÃO DE HUMANIDADES	71
5. O BRASIL E O ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	77
5.1. HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	78
5.2. A PROPOSTA LEGISLATIVA CONTEMPORÂNEA PARA A INCLUSÃO	

DE CONHECIMENTOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	82
5.3. FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS DE ENSINO JURÍDICO ADEQUADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA NA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS	88
6. UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DE ENSINOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	92
6.1. CONTEÚDOS	95
6.2. OBJETIVOS	99
6.3. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	101
6.4. EMENTA	102
7. CONCLUSÃO	104

RESUMO

O direito fundamental à educação, que tem natureza social e demanda um agir positivo do Estado, compreende a formação cidadã e o preparo do educando para o exercício da cidadania. Sua concretização é pressuposto para o exercício de diversos outros direitos, pois não há falar em dignidade humana sem a efetivação do direito à educação. Nessa perspectiva, é papel da educação a formação jurídica elementar e a difusão de conhecimentos relacionados ao conteúdo constitucional, tanto no que diz respeito à proteção dada aos direitos fundamentais quanto no que tange às estruturas do Estado e aos mecanismos inerentes à atuação cidadã. Partindo desse pressuposto, analisa-se aqui a viabilidade de se incluir nos currículos da educação básica o ensino jurídico-constitucional, com vistas à efetivação da cidadania através do direito à educação. Para isso, são consideradas as contribuições das principais teorias curriculares críticas e pós-críticas, promovendo-se um entendimento do papel da escola, que não mais deve servir meramente de aparelho ideológico do Estado para a reprodução do *status quo*, nos moldes da crítica althusseriana, mas deve, sim, servir de espaço para a formação de humanidades e difusão do respeito às demandas sociais e de reconhecimento das minorias. Essa reflexão não pode desconsiderar a vasta teorização em torno da sistemática da educação em direitos humanos, tendência internacional que oferece diversos nortes para a aplicação de políticas públicas tendentes a promover a difusão do ensino jurídico-constitucional no ambiente escolar. A partir dessas teorizações, discutem-se aqui quais os conteúdos devem compor esse ensino jurídico, e quais as metodologias adequadas para a concretização dessa prática, levando-se em conta toda a profusão de possibilidades que a contemporaneidade coloca à disposição de docentes e discentes, bem como a necessidade de se estabelecer uma prática educativa pautada no diálogo e na formação de humanidades, bem como na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Ademais, são consideradas as experiências pedagógicas históricas que já tiveram lugar no Brasil relativamente às tentativas de promover o ensino jurídico na educação básica, e, a partir da crítica a essas tentativas, comenta-se a proposição legislativa em curso no Congresso Nacional, o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015, que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para promover a inclusão do ensino jurídico-constitucional nos currículos da educação básica brasileira. Por fim, com base em todas as discussões promovidas, apresenta-se uma proposta de disciplina capaz de efetivar essa medida nas grades dos níveis fundamental e médio de ensino no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Jurídico na educação básica. Constituição. Teorias curriculares. Educação em Direitos Humanos. Projeto de Lei do Senado nº 70/2015.

ABSTRACT

The fundamental right to education, the social nature and the demand for a positive act of the State, includes the formation of citizens and prepares education for the exercise of citizenship. Its implementation is a prerequisite for the exercise of several other rights, since there is no human dignity without an effective right to education. In this perspective, it is the role of elementary education and legal education and a diffusion of knowledge related to the constitutional content, both regarding the protection given to fundamental rights and not so important in the structures of the State and the mechanisms inherent in citizen action. Based on this assumption, we analyze the feasibility of presenting our curricula of the basic education of legal-constitutional education, with perspectives for the realization of citizenship through the right to education. Therefore, they are considered as contributions of the main critical and post-critical curricular theories, promoting an understanding of the role of the school, which no longer deserve the state ideology apparatus for a reproduction of the status quo, in the molds of the Althusserian critic Mas It should serve as a space for the formation of the humanities and the diffusion of respect for the demands and recognition of minorities. This reflection can not ignore the vast theorizing around the human rights education system, an international tendency and offer several nortes for an application of public policies tendencies to promote the diffusion of legal-constitutional education in the school environment. Once the content of legal education has been established, and as appropriate methodologies for the practice, taking into account a wide range of possibilities found in a disposition of teachers and students, as well as In building a culture of respect for human rights. In addition, they are considered as historical pedagogical experiences that have already taken place in Brazil, Brazil, Brazil, and Brazil, Senate Law no. 70/2015, which aims to amend a Law of Guidelines and Bases of Education to promote Inclusion of legal-constitutional education in Brazilian basic education curricula. Finally, based on all the discussions promoted, it presents a proposal of discipline capable of effecting this measure in the basic and medium levels of non-Brazilian education.

Keywords: Legal education in basic education. Constitution. Curricular theories. Education in Human Rights. Senate Bill n. 70/2015.

1. INTRODUÇÃO

Realidade no passado, a presença de estudos constitucionais nas grades da educação básica brasileira vem sendo bastante discutida na contemporaneidade, em função de deliberações travadas em esferas do poder público relacionadas à gestão das políticas educacionais.

No âmbito dos conselhos deliberativos subordinados ao Ministério da Educação, o tema vem sendo abordado em meio aos inúmeros debates em torno da definição da Base Nacional Comum Curricular. Na seara legislativa, as diversas deliberações relativas às mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vêm oportunizando reflexões diversas sobre o currículo dos ensinos fundamental e médio, inclusive no que diz respeito à tramitação do Projeto de Lei do Senado nº 70/2015, que trata especificamente da possibilidade de inclusão de estudos constitucionais nas grades desses níveis de ensino.

No contexto internacional, a instrução de jovens em relação às temáticas de direitos humanos, cidadania e democracia também ganha força. Com o significativo desenvolvimento teórico e político em torno da sistemática da educação em direitos humanos mundo afora, o tópico da educação constitucional no ambiente escolar vem compondo a pauta de diversos encontros e rodadas de discussão da comunidade internacional, representando uma verdadeira orientação programática para as políticas educacionais das nações comprometidas com os temas de direitos humanos – o que não pode ser ignorado pelo Brasil.

É diante dessa conjuntura que o presente trabalho toma como objeto de investigação o tema da inclusão do ensino jurídico e constitucional nos currículos da educação básica brasileira. A crescente discussão em torno dessa temática nas esferas políticas e legislativas do país aponta à necessidade de se analisar a questão com rigor científico, através de um recorte metodológico definido.

A interdisciplinaridade inerente ao assunto, assim como a pluralidade de fatores a serem analisados na investigação, ampliam os horizontes da pesquisa. Para se fazer uma análise adequada da possibilidade de inclusão do ensino jurídico e constitucional nas grades da educação básica, é preciso se atentar a questões diversas. Não é suficiente a mera discussão das possibilidades acerca da medida. É imprescindível demonstrar-se sua viabilidade e sua relevância como política pedagógica, bem como sua adequação ao direito fundamental à educação e às tendências internacionais de valoração da educação em direitos humanos.

Demonstrar a viabilidade e a pertinência da inclusão do ensino jurídico e constitucional na educação básica brasileira é, assim, o objetivo central do trabalho.

Para se alcançar esse objetivo, a questão será aqui enfrentada sob três prismas: a investigação do conteúdo do direito fundamental à educação, com vistas à averiguação da pertinência da inclusão do ensino jurídico nas grades básicas da educação brasileira; a análise das teorias curriculares, que não podem ser desconsideradas no debate em torno das políticas educacionais tendentes à alteração dos currículos dos níveis básicos de ensino; e a reflexão em torno das contribuições da sistemática de educação em direitos humanos, que apontam nortes a serem observados por essas políticas educacionais.

Relativamente ao conteúdo do direito fundamental à educação, a investigação desse tópico é metodologicamente definida pela análise crítica da tutela desse direito no âmbito constitucional e infraconstitucional do ordenamento jurídico brasileiro. Busca-se, assim, verificar se o conteúdo do direito à educação contemplaria uma formação voltada à formação cidadã e ao preparo dos estudantes para a democracia e para a vivência dos direitos fundamentais.

Nesse processo formativo, seria possível prescindir-se do estudo do ordenamento jurídico brasileiro, notadamente do ordenamento constitucional? Que abordagem do Direito e da Constituição seriam relevantes no processo pedagógico da educação básica, a fim de se efetivarem todas as metas do direito fundamental à educação para esse nível de ensino?

Feitas tais reflexões, seria importante ao desenvolvimento do tema que se considerassem também as contribuições das ricas teorias em torno do currículo e do planejamento do ensino. Afinal, a aplicação desse conhecimento à proposta de inclusão de um componente curricular na educação básica é medida de fundamental importância. É esta a razão de ser das teorias curriculares: subsidiar a articulação das políticas pedagógicas relacionadas à organização do currículo

Com a interdisciplinaridade, que torna imperiosa à presente pesquisa jurídica essa imersão no conhecimento gerado por uma ciência humana vizinha, qual seja, a ciência pedagógica, faz-se necessário também que se apresentem as linhas gerais das principais teorias curriculares a serem analisadas no desenvolvimento do trabalho, o que é feito na seção destinada ao tema.

Em seguida, as principais teorias apresentadas são usadas como recorte metodológico para a interpretação crítica da possibilidade de inclusão do ensino jurídico na educação básica. É de fundamental importância que se aplique essas teorias à análise da política educacional proposta.

As reflexões a que se pode chegar com essa análise, metodologicamente orientada pela aplicação de teorias da educação à interpretação de uma política a ser implementada, certamente terão o condão de apontar nortes para o desenvolvimento dessa política.

Identificado o conteúdo do direito fundamental à educação; validada a pertinência da inclusão do ensino jurídico na educação básica em relação a esse direito; e verificados os nortes a que apontam as teorias curriculares a respeito dessa inclusão ora proposta, poder-se-á lançar um outro olhar à questão: a sua interpretação orientada pela sistemática da educação em direitos humanos.

Tão vasta é a teorização em torno da educação em direitos humanos na contemporaneidade que certamente será possível se extraírem da sistemática uma série de parâmetros para a questão do ensino jurídico na educação básica brasileira.

Diante disso, é importante que se busque constatar o conteúdo dessa doutrina da educação em direitos humanos: de que forma pode contribuir com os processos pedagógicos? Quais conteúdos e que metodologia de ensino ela orienta para a educação básica? Como os tratados internacionais e os programas de ação nacionais interpretam a educação em direitos humanos? Ela deve se dar de maneira autônoma ou transversal?

Para se analisar essas questões, serão apresentadas reflexões pautadas na revisão de literatura sobre o tema da educação em direitos humanos, bem como na interpretação orientada de tratados internacionais, planos de ação e cartas-programa relacionadas à atuação educacional em direitos humanos.

A partir dessas reflexões, será possível compreender os nortes fornecidos pela sistemática da educação humanizadora para a questão do ensino jurídico na educação básica, inclusive no que diz respeito à formação em direitos humanos.

Com a investigação do tema central a partir desses três prismas, será possível ter-se uma visão mais ampla acerca da viabilidade e pertinência da proposta de inclusão de estudos constitucionais nos currículos dos ensinos fundamental e médio, bem como será possível compreender-se que conteúdos e que metodologias pedagógicas devem ser levados em conta para a efetivação da proposta.

Assim, poder-se-á partir à análise prática das normas pretéritas, vigentes e futuras voltadas à implantação da política educacional ora estudada, qual seja a inclusão do ensino jurídico na educação básica.

A apreciação das deliberações legislativas em torno da proposição de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com vistas à concretização dessa política é um elemento importante dessa análise, assim como a apreciação de documentos históricos que

demonstrem as experiências que já ocorreram com o ensino constitucional no ambiente escolar em tempos remotos.

Como a história da educação brasileira já contou com uma experiência de instrução constitucional no ambiente escolar, a análise deverá partir da verificação dessa experiência, inclusive no que diz respeito ao suporte normativo que lhe deu base – o que será feito através da investigação das disciplinas de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, que fizeram parte dos bancos da educação básica no período do Regime Militar.

A investigação desses componentes curriculares, pautada na análise de documentos relacionados à efetivação das disciplinas, deve visar ao entendimento dos pontos positivos obtidos com a experiência. Afinal, para subsidiar as práticas a serem adotadas no futuro, é fundamental que se considerem os acertos e erros cometidos no passado.

Feita essa análise, partir-se-á à investigação da proposição contemporânea de retomada da formação constitucional nas grades da educação básica brasileira, proposta no Projeto de Lei do Senado nº 70/2015.

Ainda em tramitação no Congresso Nacional, o Projeto vem oportunizando o debate em torno da temática do ensino jurídico na educação básica – debate de extrema relevância para a pesquisa aqui desenvolvida. Assim, serão analisadas as eventuais potencialidades e limitações do Projeto, o caminhar de sua tramitação, seu conteúdo e finalidades. As considerações feitas ao longo do trabalho subsidiarão uma interpretação mais ampla e informada do Projeto.

Por fim, após a análise de todos os aspectos acima descritos, será apresentada uma sugestão de formulação para um componente curricular a ser inserido nas grades da educação básica, voltado para a formação cidadã dos alunos, com base no estudo do conteúdo constitucional e na análise de temas de direitos humanos.

Metodologicamente, cumpre destacar que a proposição tomará como parâmetro a descrição de componentes curriculares considerada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para todos os níveis de ensino, inclusive para a educação básica.

Dessa forma, o trabalho se pauta em metodologia teórico-descritiva para promover uma revisão de bibliografia, com enfoque na literatura constitucional e pedagógica, para fornecer um amplo entendimento do direito fundamental à educação, com vistas à averiguação da viabilidade e pertinência da política educacional tendente a promover a inclusão do ensino jurídico e constitucional nos currículos da educação básica brasileira.

Ademais, o trabalho assume caráter também propositivo, visto que são aqui enfrentados diversos aspectos da formulação do componente curricular discutido no Projeto

de Lei nº 70 do Senado, aspectos os quais não são contemplados na proposição legislativa. Com base nessas reflexões, propõe-se um modelo descritivo do componente curricular, que visa contribuir com as deliberações acerca do tema, e reforçando e demonstrando a viabilidade da inclusão dos conteúdos constitucionais e humanitários nos currículos da educação básica brasileira.

Busca-se, assim, contribuir com as reflexões acadêmicas em torno do ensino jurídico, levando essas reflexões para um contexto peculiar e pouco explorado: a educação básica. Como as tramitações no Congresso Nacional se dão em ritmo imprevisível, é possível que o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 seja aprovado, de modo que o ensino jurídico nos níveis iniciais de ensino venha a ser uma realidade, em um futuro não tão distante. É fundamental que se preparem as bases para a implantação dessa política – o que demanda bastante ponderação científica e acadêmica, bem como significativo planejamento político e pedagógico.

É com esse processo, urgente e relevante, que a presente pesquisa visa colaborar.

2. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DO ENSINO CONSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A temática da inclusão do ensino jurídico na educação básica é o tema central das reflexões desenvolvidas na presente pesquisa. Experiências históricas e deliberações legislativas contemporâneas tornam relevante a investigação científica dessa política educacional, cuja implementação requer uma discussão ampla em torno de diversos aspectos.

Primeiramente, cumpre delinear-se os contornos gerais do que seria esse ensino jurídico a ser introduzido na educação básica. Essa noção será devidamente aprofundada em seção específica, mas é importante apresentar-se, desde já, uma ideia genérica quanto à questão, a fim de subsidiar o entendimento das abordagens desenvolvidas ao longo do trabalho.

Em síntese, o ensino jurídico aqui analisado é voltado à educação acerca dos sistemas institucionais, jurídicos e políticos da República brasileira, pautada no estudo dos principais dispositivos da Constituição Federal de 1988, com vistas ao desenvolvimento do senso de cidadania nos jovens estudantes brasileiros e à sua preparação para o exercício da vida democrática.

Assim, fala-se aqui na promoção de um ensino com dupla vocação: a de formação jurídica, pelo fato de ser um processo pedagógico voltado à análise do fenômeno jurídico na sociedade, mas também a vocação de ensino constitucional, tendo em vista a relevância que o estudo da Constituição Federal deve assumir no desenvolvimento desse processo pedagógico.

Por essa dupla aspiração, a política educacional aqui investigada é pautada em um paradigma jurídico-constitucional, isto é, um paradigma através do qual se reconstroem os pressupostos da dinâmica jurídica capazes de subsidiar o entendimento do Estado e dos direitos fundamentais e sua relação com os processos de integração social¹. Falar-se-á aqui, pois, em ensino jurídico-constitucional.

Conforme se verá mais adiante, no debate em torno da inclusão desse ensino jurídico-constitucional na educação básica é preciso levar-se em conta uma série de fatores. A contribuição das teorias curriculares a respeito do planejamento escolar e da finalidade dos processos pedagógicos não pode ser ignorada nessa análise, assim como o que a vasta teorização em torno da sistemática de direitos humanos vem orientando para os rumos do ensino básico.

¹ LEAL, André Cordeiro. O contraditório e a fundamentação das decisões no direito processual democrático. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002, p. 25, *apud* THIBAU, Vinícius Lott. Os paradigmas jurídico-constitucionais e a interpretação do Direito. In: **Meritum** – Belo Horizonte – v. 3, n. 1, jan./jun. 2008, p. 319.

Antes dessas reflexões, porém, é importante considerar-se a relevância que ensino jurídico e constitucional tem para a efetivação do direito fundamental à educação. É dizer: antes de se examinarem as possibilidades de promoção da educação sobre o direito, é preciso refletir-se sobre o direito à educação.

Constitucionalmente tutelado, esse direito guarda relação com a concretização de diversos outros. É o primeiro direito social elencado na nossa Constituição Federal de 1988², a qual, em seu Título VIII, que cuida da Ordem Social, disciplina-o de forma a demandar um agir coletivo, da família, da sociedade e principalmente do Estado³ para sua efetivação, a qual passa pelo desenvolvimento do educando como pessoa e como cidadão.

Topograficamente, o art. 6º da Constituição Federal está inserido no Título II da Carta Magna, que cuida dos Direitos e Garantias Fundamentais, mais precisamente no Capítulo II deste título, o qual disciplina os Direitos Sociais.

Levando em conta a acepção mais formalista dos direitos fundamentais, segundo a qual estes seriam os direitos ou garantias elencados como tal no ordenamento constitucional de uma nação, recebendo elevado grau de segurança e imutabilidade (ou mutabilidade notavelmente dificultada)⁴, percebe-se que o direito à educação figura no ordenamento jurídico brasileiro como um direito fundamental, compondo, como espécie dessa categoria, o rol dos direitos sociais.

Para além da discussão em torno da caracterização dos direitos sociais – tradicionalmente entendidos como direitos de “segunda geração” –, a que se aludirá logo mais, cumpre uma reflexão inicial acerca da fundamentalidade do direito à educação, ressaltando características que aqui merecem destaque.

Dada a grande abrangência de significados associados à expressão “direitos fundamentais”, que contemplam a noção de direitos humanos, constitucionais, personalíssimos, de cidadania, dentre outros; e a amplitude de possibilidades de enfoques a serem dados sobre essa expressão (enfoque jurídico, ético, sociológico, etc.)⁵, parece ser

² CF, Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

³ CF, Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁴ SCHMITT, *apud* BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2006, p. 561.

⁵ FERRAJOLI, Luigi. **Los fundamentos de los derechos fundamentales**. Madrid: Editorial Trotta, 2001, p. 287.

sensato promover-se uma reflexão acerca das possibilidades lexicais utilizadas nos discursos em torno dos diversos temas que envolvem os direitos fundamentais.

Refletindo sobre as escolhas lexicais relativas aos direitos fundamentais que cada geração do constitucionalismo cuidou de imprimir em suas declarações de direitos e cartas constitucionais, Artur Cortez Bonifácio percebe que dentre as inúmeras expressões que o constitucionalismo português julga serem utilizadas sem distinção adequada no discurso jurídico, algumas remetem à concepção justaturalista do direito: são as expressões direito do homem, liberdades públicas e a própria expressão direitos fundamentais⁶.

Todas essas terminologias, continua Bonifácio, remetem a noções relativas ao jusnaturalismo: direitos do homem são entendidos como direitos inatos à pessoa humana, direitos fundamentais são fundamentais em razão de a natureza humana assim exigir, liberdades públicas estão relacionadas a um direito natural do homem, a liberdade⁷.

De fato, o naturalismo jurídico guarda mesmo estreita relação com a evolução revolucionária e teórica dos direitos fundamentais.

Em relação ao período dos processos revolucionários que culminaram na edição de algumas das principais declarações de direitos, o método racionalista do jusnaturalismo influenciou o pensamento desse tempo, marcado pelo despertar quanto à insuficiência dos costumes e do direito romano no sentido de oferecerem tutela a direitos naturais do homem, sentimento esse que passou a invocar a necessidade quanto a um novo direito, a ser guiado pela razão⁸.

O pensamento jusnaturalista de fato está relacionado a esse sentimento de insuficiência relativamente ao sistema de direitos que emana exclusivamente de uma sanção estatal ou social⁹. Direitos inatos ao ser humano não carecem, nessa perspectiva, de reconhecimento estatal para serem protegidos. São, assim, direitos do homem – expressão que ganha destaque no desenrolar dos processos revolucionários que culminam nas declarações de direitos.

Também no plano teórico, a jusfilosofia que influencia os movimentos políticos dos séculos XVII e XVIII é marcada pela concepção do direito natural. Os direitos do homem – ou seja, direitos inatos ao ser humano, direitos naturais – são aí entendidos como direitos de

⁶ MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. 2. ed. Coimbra: Coimbra Ed., 2000, t. IV, p. 51-77, *apud* BONIFÁCIO, Artur Cortez. **O direito constitucional internacional e a proteção dos direitos fundamentais**. São Paulo: Método, 2008, p. 59-60.

⁷*Ibidem*, p. 60.

⁸ VILLEY, Michel. **Les fondateurs de l'école du droit naturel moderne au XVII siècle**. In: Archives de Philosophie du Droit, n° 6, 1961, p 75.

⁹ MASSINI CORREAS, Carlos Ignacio. **Los derechos humanos em el pensamiento actual**. 2. ed. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1994, p. 206.

resistência ao Estado Absoluto. É um fato aceito que as concepções jusnaturalistas desenvolvidas por Locke, Paine e outros teóricos exerceram significativa influência sobre as primeiras declarações de direitos¹⁰.

Dessa forma, adotar terminologias que prestigiem o caráter jusnaturalista de determinados direitos fundamentais passa a ser interessante em discursos jurídicos nos quais se deseje enfatizar que tais direitos sejam inatos à pessoa humana.

Alguns discursos, inclusive, visam valorizar sobremaneira esse viés na leitura contemporânea dos direitos fundamentais.

O professor italiano Francesco D'Agostino, ao analisar as controvérsias na evolução do jusnaturalismo – o qual teria, por um lado, triunfado como concepção jusfilosófica a dar suporte à sistemática de proteção a direitos humanos que se impõe na contemporaneidade, e malgrado, por outro lado, tendo em vista não ter conseguido se perpetuar lexicalmente no vocabulário jurídico –, chega a afirmar que os direitos humanos nada mais seriam que a representação das instâncias mais profundas do direito natural no nosso tempo¹¹.

Ora, em que pese ser oportuno prestigiarem-se as contribuições que a teoria do direito natural prestou à evolução histórica da proteção aos direitos fundamentais e humanos, não é cientificamente adequado discutir-se sobre os direitos fundamentais como mera perpetuação dos valores jusnaturalistas na filosofia jurídica contemporânea.

Os direitos fundamentais são verdadeiramente mais amplos. Incluem direitos reivindicados pelo jusnaturalismo, mas incluem também direitos sociais, políticos, econômicos. Passam pelo crivo das constituições e também de declarações e tratados internacionais.

A própria utilização do termo “direitos do homem” atendeu, no curso histórico do constitucionalismo, a finalidades diferentes daquelas pretendidas no jusnaturalismo. No segundo pós-guerra, o discurso jurídico relacionado à fundação das Nações Unidas e à edição da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 fez uso dessa possibilidade lexical, mas com o intuito de inseri-lo em um debate valorizador da dignidade humana, num contexto mais amplo e universalista, em que se falava em direitos da humanidade¹².

Nesse sentido, vem-se internacionalizando o uso do termo “direitos humanos”, expressão mais adequada para o fim de se enfatizar o universalismo dos direitos e o discurso

¹⁰MASSINI CORREAS, Carlos Ignacio. **Los derechos humanos em el pensamiento actual**. 2. ed. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1994, p. 214-215.

¹¹D'AGOSTINO, Francesco. **Diritto e giustizia** - Per una introduzione allo studio del diritto. Milão: San Paolo, 2004, p. 27-28.

¹²BONIFÁCIO, Artur Cortez. **O direito constitucional internacional e a proteção dos direitos fundamentais**. São Paulo: Método, 2008, p. 61.

da dignidade humana. É sem dúvidas o termo mais em voga no debate do direito internacional público.

No presente trabalho, cuida-se da educação como um direito à humanização, à formação cidadã, à instrução. O ser humano não nasce pronto e educado, mas lhe é inato o direito à dignidade, o direito a ser. Em um contexto de democracia e solidariedade, a dignidade humana só se perfaz quando se garante o direito à instrução, à formação humana, à educação. Sem esse direito, o ser humano não se desenvolve, não alcança aquilo que poderia ser. Limita-se.

Nessa perspectiva, o direito a educação é aqui tratado também como direito intrínseco às pessoas, um direito indispensável ao desenvolvimento de sua identidade e dignidade. Um direito natural.

Ademais, o presente debate leva em conta a tutela dada ao tema da educação não só no âmbito constitucional, mas também na seara das declarações e dos tratados internacionais. A educação em direitos humanos é tendência internacional, e vem sendo desenvolvida teoricamente em virtude da proliferação de declarações e cartas-programa editadas na seara das organizações internacionais, no sentido de promover sua concretização ao redor do mundo.

Por essas razões, poder-se-ia falar aqui em um direito humano à educação, acepção que prestigiaria o caráter natural internacional do direito à educação e também a tutela internacional de sua proteção – elementos que são considerados no presente trabalho.

Todavia, tais elementos não são os que mais se destacam na investigação aqui desenvolvida. O enfoque principal do debate ora travado recai fundamentalmente sobre temas de direito interno, e como a educação é aqui interpretada como um direito de prestação do Estado brasileiro em benefício da população, a expressão direito humano poderia sugerir uma visão inadequada à abordagem ora desenvolvida.

Nessa perspectiva, cumpre entender-se o direito à educação simplesmente como direito fundamental – o que não esvazia seu caráter de direito intrínseco à pessoa humana, mas fortalece seu entendimento como direito social.

Contudo, é importante salientar que não se está a querer abordar aqui a visão tradicional que se tem em torno dos direitos sociais, que os enxerga como uma demanda pelo agir estatal no sentido garantir direitos aos mais pobres. O que se pretende é trabalhar os direitos sociais numa visão crítica, que os enxerga como uma questão de ordem pública, como pressuposto para existência de uma democracia política, conforme desenvolvido mais adiante.

Assim entendida, a educação é um direito relacionado à concretização de muitos outros. Sua efetivação passa não apenas por atividades prestacionais do Estado, relacionadas ao fornecimento de situações de ensino. Passa, principalmente, pelo sucesso na formação humana e cidadã dos estudantes, pela transmissão de valores relacionados à dignidade humana intrínseca a cada um, pela construção de conhecimentos relacionados às diferenças sociais e culturais. Passa pela educação em (e para) os direitos humanos.

Desse modo, o ensino de noções jurídico-constitucionais no seio da educação básica passa a ser relevante no debate da efetivação do direito fundamental à educação. Se esse direito está relacionado à preparação não apenas para a vida laboral, mas também, e principalmente, para a vida democrática e cidadã, é imprescindível que as estruturas relativas ao exercício da democracia e os princípios e valores indispensáveis à cidadania sejam transmitidos no processo de ensino, aprendizagem e formação dos estudantes brasileiros.

2.1. DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é tratada como direito social nos ordenamentos constitucionais desde as primeiras cartas de direitos editadas na fase que sucedeu à do pensamento liberal-burguês na história do constitucionalismo.

No primeiro pós-guerra, a instabilidade política e a insatisfação social a que a Alemanha assistiu em virtude das violações a seu sentimento de soberania nacional e ao alijamento econômico que amargou após o Tratado de Versalhes demandaram respostas da burguesia – notadamente em virtude de já haver no país um operariado com consciência de classe, organizado em sindicatos e partidos políticos¹³.

Para além da repressão e das tentativas de neutralização de movimentos revolucionários que se iniciaram nesse contexto, outra resposta que a classe burguesa cuidou de promover ao contexto de insatisfação social que se instaurou foi a construção do projeto de república democrática e social representado pela Constituição da República de Weimar, na qual um rol de direitos fundamentais foi positivado.

Além dos já tradicionais direitos relacionados às liberdades individuais que o constitucionalismo liberal-burguês conhecia bem, a Constituição de Weimar trouxe em seu corpo títulos específicos para cuidar de direitos tendentes à garantia da liberdade individual

¹³ DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 4. ed. rev., atual. ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2012, p. 20-21.

não através de uma inação estatal, mas sim através de um agir positivo do Estado¹⁴, ou seja, através de direitos prestacionais.

Dentre esses direitos prestacionais do Estado contidos no catálogo de direitos fundamentais da Constituição de Weimar, talvez o mais enfaticamente tutelado tenha sido precisamente o direito à educação, que recebeu um título específico para sua tutela, o Título IV, sobre Educação e Escola¹⁵.

O art. 143 contido nesse Título da Constituição de Weimar estabelece expressamente a responsabilidade das instituições públicas relativamente à educação dos jovens¹⁶, e o art. 144 da Carta impõe ao Estado o dever de supervisionar todo o sistema escolar¹⁷, o que demonstra claramente a intenção do constituinte de Weimar em estabelecer um Estado de Bem Estar Social, pautado no agir estatal para a garantia de direitos fundamentais da sociedade alemã.

O direito à educação é inserido no pensamento constitucional, pois, como direito social por excelência, a ser alcançado através de prestações estatais em benefício da comunidade.

Interessante é notar, porém, que a Carta de Weimar, em que pese sua indiscutível importância para o desenvolvimento dos direitos sociais, continuou a priorizar topograficamente as regras definidoras das estruturas estatais e do regime político da primeira república, às quais dedica seus primeiros artigos.

Essa preferência topográfica pelas regras definidoras do regime político e das instituições do governo, típica das constituições de inspiração liberal-burguesa, passou a dar lugar a outra ordem de prioridades no novo constitucionalismo que surgia: as novas constituições passaram a enfatizar, em seu primeiro núcleo, os princípios fundamentais e os objetivos humanistas do Estado, preocupação muitas vezes expressa já em preâmbulos das constituições, e reiterada nos seus capítulos iniciais, cabendo a pormenorização das estruturas do governo aos capítulos subsequentes, o que em si já revelada o surgimento de uma nova mentalidade, o despontar de uma nova fase do constitucionalismo¹⁸.

¹⁴ DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2012, p. 21.

¹⁵ SNYDER, Louis L. (trad.) Weimar Constitution. In: GERMAN HISTORY IN DOCUMENTS AND IMAGES. **Documents of German History**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

¹⁶ Art. 143: The education of the young is to be provided for by means of public institutions.

¹⁷ Art. 144: The entire school system is under the supervision of the state.

¹⁸ DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos**: da Idade Média ao Século XXI. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 143.

A Constituição Mexicana de 1917¹⁹, por exemplo, que inclusive é temporalmente anterior à de Weimar, já refletia a mudança de protagonismo no pensamento constitucional, transferindo o foco do constitucionalismo para o extenso rol de direitos fundamentais – e sociais – nela catalogados, os quais são tutelados nos primeiros artigos de seu texto.

Esse novo momento do constitucionalismo representa a mudança de paradigma das constituições no Século XX, que deixam de lado o individualismo e o patrimonialismo para priorizarem o humanismo e a dignidade humana, num contexto em que a Constituição passa a ser vista como norma jurídica igual para todos, instrumento de afirmação e garantia dos direitos fundamentais²⁰, com vistas à promoção da solidariedade e da igualdade social.

É bem verdade que a força normativa desses catálogos de direitos fundamentais não resulta na sua concretização de maneira imediata. Os próprios tribunais alemães enxergam o catálogo de direitos positivados em Weimar como um rol normas programáticas, objetivos políticos, carentes de juridicidade²¹.

Todavia, a catalogação mais ampla de direitos fundamentais é um passo importante dado nesse momento inicial do constitucionalismo social. Os direitos sociais, que eram ignorados pela liberal-burguesia, passam a receber atenção, estímulo e implementação (ainda que inicial) na etapa do Estado Social, percebendo-se, por fim, nos Estados Democráticos da contemporaneidade, a sua crescente concretização²², que deve ser buscada a nível amplo e universal, haja vista o fortalecimento das teorizações e normativas internacionais quanto à proteção dos direitos humanos, dentre os quais os direitos sociais.

Nesse processo, o direito à educação deve ser perseguido e concretizado na sua mais abrangente acepção. Os jovens têm direito a receber do Estado – ou de entidades por ele autorizadas – não só as instruções tradicionais relacionadas ao desenvolvimento de aptidões básicas necessárias às atividades ocupacionais do mercado, mas também, e principalmente, têm direito a receber, no processo pedagógico que lhe é constitucionalmente assegurado, a formação humana necessária a seu desenvolvimento enquanto pessoas, bem como a construir os conhecimentos sobre a sociedade em que estão inseridos, sobre o funcionamento da coisa pública e da vida democrática, sobre as estruturas relativas ao exercício da cidadania.

¹⁹ MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Disponível em: <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>> Acesso em: 12/04/2017.

²⁰DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos: da Idade Média ao Século XXI**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 141.

²¹ DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2012, p. 21.

²² VERDÚ, Pablo Lucas. **La lucha por el Estado de Derecho**. Bolonia: Real Colegio de Espanã, 1975, p. 131-132.

Sem a percepção desse direito, é dificultado ao cidadão o desenvolvimento de sua dignidade humana. Tão relevante é o direito humano e social à educação, que se costuma tutelá-lo de modo a reconhecer-se não só o Estado, mas também a família e a sociedade, como “devedores” das prestações necessárias à sua concretização²³.

Em virtude desse caráter prestacional e de seu atributo relativo ao combate às desigualdades, os direitos sociais são associados, por boa parte da doutrina tradicional, ao axioma franco-revolucionário da igualdade, sendo categorizados como direitos de “segunda geração”²⁴, uma vez que compõem a categoria que teria recebido proteção constitucional posteriormente à categoria daqueles direitos relacionados às liberdades civis e políticas, que seriam os direitos de “primeira geração”, associados ao axioma da liberdade.

Na classificação tradicional, haveria ainda os direitos de “terceira geração”, relacionados ao axioma da fraternidade, os quais costumam ser entendidos como direitos difusos, pertencentes à coletividade, e, em algumas concepções, à humanidade.

Já não são novas as críticas à terminologia que divide os direitos fundamentais em “gerações”.

Para evitar a errônea compreensão de que as “gerações” de direitos se teriam sucedido no tempo, como se a proteção constitucional a uma categoria de direitos houvesse sido substituída pela tutela à categoria seguinte, André Ramos Tavares sugere o uso do termo “dimensões” para fazer alusão às etapas do pensamento constitucional relativo aos direitos fundamentais²⁵.

Leonardo Martins e Dimitri Dimoulis, por sua vez, sugerem a adoção de termos mais genéricos, como “categorias” ou “espécies” de direitos fundamentais²⁶ – termos que, apesar de sua aparente simplicidade, evitam confusões conceituais e não conduzem a noções equivocadas. Em razão disso, são essas as terminologias ora consideradas como mais acertadas no presente trabalho, motivo pelo qual delas fazemos uso.

Interessante é analisar, ainda, a visão de CANÇADO TRINDADE, para quem a teorização em torno das gerações de direitos fundamentais presta verdadeiro desserviço à causa dos direitos humanos, tendo em vista tal conceito representar uma categorização inconveniente, historicamente indemonstrável e juridicamente infundada, que acaba por servir

²³Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

²⁴No Brasil, a classificação de direitos fundamentais em “gerações” percebeu alguns adeptos, dentre os quais alguns particularmente influentes, como o mestre Paulo Bonavides.

²⁵TAVARES, André Ramos. **Constituição do Brasil integrada**. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 418.

²⁶DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 4. ed. rev., atual. ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2012, p. 23.

de pretexto para governos fragmentarem os direitos, filiarem-se à defesa de um determinado rol em detrimento de outros²⁷.

De fato é digna de reflexão a visão do autor. A categorização dos direitos fundamentais acaba por permitir, exemplificativamente, que grupos políticos conservadores, comprometidos com as visões político-econômicas mais liberais, declarem sua fidelidade irrestrita às liberdades civis e ao não intervencionismo estatal, alegando homenagem aos direitos de “primeira geração”, pouco se comprometendo com as importantíssimas prestações estatais relacionadas aos direitos sociais à saúde, ao trabalho, à educação e a tantos outros serviços públicos.

Noutro extremo, a divisão acaba sendo também utilizada para justificar a primazia da concretização dos direitos prestacionais em repúblicas sociais, levando, por vezes, ao entendimento segundo o qual a busca por essa concretização é válida, ainda que para isso liberdades públicas tenham de ser mitigadas ou até sacrificadas.

Nem o comodismo de governos liberais nem o autoritarismo de regimes sociais antidemocráticos podem ser justificados com base em interpretações enviesadas dos direitos humanos. Estes, para serem alcançados, demandam o respeito à sua inter-relação e intercomplementaridade.

Feitas tais considerações relativas à categorização das espécies de direitos fundamentais, cumpre analisarem-se mais detalhadamente elementos relativos à categoria dos direitos sociais, e mais especificamente em relação ao direito social à educação.

A categoria dos direitos sociais está relacionada ao fornecimento de serviços e prestações de que os cidadãos necessitam para viverem com dignidade. São direitos que visam incrementar a qualidade de vida das pessoas, fornecer-lhes as condições necessárias para que possam livremente desenvolver suas potencialidades de maneira mais justa e igualitária, colaborando com a construção de um tecido social menos conflituoso²⁸.

Fala-se que os direitos sociais têm papel de fomento à igualdade²⁹ levando-se em conta que as distorções de distribuição de recursos na sociedade são mitigadas através do

²⁷ CANÇADO TRINTADE, Antonio Augusto. **Os rumos do direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2005, t. 6, p. 622-625; *apud* MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires, BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva: 2010, p. 824

²⁸ AGRA, Walber de Moura. Direitos Sociais. In: MARTINS, Ives Gandra da Silva; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder (org). **Tratado de direito constitucional**. São Paulo, Saraiva, 2010, p. 515.

²⁹ Sobre a vinculação dos direitos sociais ao axioma da igualdade, José Afonso da Silva entende que “os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto,

fornecimento de serviços públicos, que são assegurados a todos, independentemente de capacidade financeira.

Dessa forma, são as prestações estatais que mitigam as desigualdades. Os direitos sociais não são, pois, direitos contra o Estado, são direitos através do Estado³⁰.

Nesse aspecto, da maior relevância é a concretização do direito à educação. A negação do direito de instrução e formação é a origem mesma de todas as desigualdades, pois dela decorre toda sorte de diferenças de oportunidades. Se educar é incluir, aqueles a quem o direito à educação é negado só podem ficar à margem da sociedade.

Todavia, não se deseja aqui fomentar a ultrapassada ideia segundo a qual a categoria dos direitos sociais compreende garantias prestacionais a serem fornecidas pelo Estado aos cidadãos mais pobres, como uma espécie de caridade.

A igualdade é sim um fim a ser buscado através da concretização de direitos, notadamente os direitos sociais, mas a lógica que embasa a defesa desses direitos não sugere que os serviços públicos devem suprimir a carência da população.

Determinados serviços públicos, como saúde e educação, devem ser prestados através do Estado ou de entidades por ele autorizadas em virtude de sua fundamentalidade, da necessidade de se garantir seu oferecimento à população. Não é adequado lançarem-se tais serviços aos meros interesses do capital privado e sua incansável busca por lucro e rentabilidade.

É preciso que o fornecimento desses serviços seja contínuo, descentralizado e amplo. Quer nas maiores metrópoles ou nas mais remotas cidades das áreas rurais, em todo lugar há pessoas humanas com necessidades básicas, com demandas por serviços, com clamores pela concretização de direitos.

Ignorando diferenças econômicas, regionais e culturais, o Estado deve estar presente onde houver pessoas precisando de serviços públicos. É através dessa atuação ampla e sem privilégios nem distinções que as prestações estatais devem promover a redução das desigualdades.

Não existe, assim, um nível de pobreza abaixo do qual o cidadão deva estar inserido para poder gozar das prestações estatais garantidoras dos direitos sociais³¹. Os direitos sociais, consubstanciados nos serviços públicos, devem ser prestados pelo Estado ou por quem lhe faça as vezes, e devem estar disponíveis de maneira ampla.

direitos que se ligam ao direito de igualdade.” SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 289-290

³⁰ QUEIROZ, Cristina. **Direitos Fundamentais** – Teoria Geral. Coimbra: Coimbra Editores, 2000, p. 148-149.

³¹ TORRES, Ricardo Lobo. **O direito ao mínimo existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009, p. 54.

Relativamente ao direito à educação básica, essa amplitude deve tender ao universalismo. Crianças e adolescentes de todas as regiões e de todas as classes econômicas têm direito ao ensino, à assistência estudantil, ao ir e vir facilitado rumo às instituições escolares.

A mentalidade paternalista que ainda impera em diversas regiões brasileiras por vezes conduz à noção de que a abertura e manutenção de escolas são “favores” que os mandatários dos cargos eletivos prestam às comunidades. Pois não o são. A educação brasileira não pode ser entendida como ato de compaixão ou caridade, pois é, na verdade, assunto do mais elevado interesse público³².

Isso porque a educação é elemento indispensável ao desenvolvimento não só dos cidadãos, mas da própria sociedade. As desigualdades de oportunidades e a negação de direitos humanos relacionados à instrução e à formação das pessoas vêm, historicamente, limitando os horizontes da sociedade brasileira, que assiste cada vez mais à precarização do debate democrático e ao enfraquecimento das instituições e do processo político.

Os direitos sociais, notadamente o direito à educação, têm o condão de inverter esse quadro. O estado deve estar preocupado com a promoção de direitos sociais tendo em vistanão apenas o fato de estes revelarem uma íntima relação com o fomento à igualdade, mas também em virtude de sua importância para o desenvolvimento da democracia política³³.

O papel da educação nesse processo é notável, tendo em vista estar ela por trás da concretização de muitos outros direitos. Para que a dignidade humana seja efetivada, é preciso primeiro construir-se uma cultura de valorização dos direitos humanos – o que só é possível através do acesso à educação.

Tão conhecida é essa relevância que o próprio texto constitucional brasileiro contemporâneo eleva o direito à educação a um patamar de alta proteção, atribuindo à família à sociedade e ao Estado a responsabilidade de atuar para sua efetivação, reconhecendo seu papel fundamental na construção e manutenção de uma democracia eficiente³⁴.

A análise da tutela que o ordenamento jurídico brasileiro – constitucional e infraconstitucional – vem dando ao direito à educação faz-se, assim, relevante no presente trabalho.

³² HORTA, José Luiz Borges. **Perfis e dilemas do direito à educação**. In: Revista da Faculdade de Direito da UFMG, n° 56, p. 215-242, jan/jun 2010, p. 221

³³ BIELSCHOWSKY, Raoni Macedo. **Democracia constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 118.

³⁴ CASTRO, Felipe Araújo. **A contribuição de Diké na formação do Emílio ou o papel da jurisdição constitucional na concretização do direito social à educação**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. Orientador: Prof. Leonardo Martins. 2013. 188 páginas.

2.2. EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Desde que se forjou um sentimento de nacionalidade brasileira com o processo de independência da metrópole portuguesa, o ordenamento jurídico do neonato Império Brasileiro demonstrou alguma preocupação com o estabelecimento de parâmetros garantidores de direitos ao ensino, à instrução, voltados à formação de uma elite intelectual no país.

A primeira Constituição brasileira, que fundava uma monarquia constitucional, trazia uma tutela relativa a direitos civis e políticos dos cidadãos, estabelecendo ainda garantias relacionadas a valores hoje interpretados como direitos sociais, como o direito à segurança, à saúde pública e, também, à educação³⁵.

Embora ainda fortemente influenciada pelo constitucionalismo liberal-burguês, a Constituição do Império procurou proteger garantias básicas aos cidadãos brasileiros tendo em vista a necessidade de se formar e desenvolver a comunidade da jovem nação soberana.

A nação que se tornava independente e que, ao menos no plano formal, abandonava o *status* de América Portuguesa, tomou rumos institucionais diferentes daqueles adotados nos demais países latino-americanos, que em geral fizeram opção pelo republicanismo e pela descentralização política³⁶, mas mesmo com a inspiração imperial, a jovem e unitária entidade política brasileira contou com um pacto fundante que contemplava direitos básicos dos cidadãos.

Todavia, apesar de trazer tais garantias, seria ingênuo pensar que a Constituição do Império apresentava um caráter verdadeiramente social. Ao garantir, por exemplo, a instrução primária gratuita a todos, é de se supor que o texto constitucional visava estabelecer, de maneira meramente programática, a formação de uma sociedade minimamente letrada, bem como a afirmação da cultura cristão-burguesa nesse contexto social. Ao estabelecer o dever de criação de universidades e colégios voltados ao ensino de ciências e artes, o constituinte imperial demonstra tão-somente uma preocupação com a composição de uma elite intelectual

³⁵ Constituição do Brasil Império: Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXI. A Constituição tambem garante os soccorrospublicos.

XXXII. A Instrucción primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

³⁶ DOLHNIKOFF, Miriam. O pacto imperial – origens do federalismo no Brasil. São Paulo: Globo, 2005, p. 14.

para o país, conhecedora da produção artística europeia, cujos valores precisavam ser difundidos e reafirmados na colônia emancipada.

Desse modo, o simples fato de haver menção a garantias relacionadas à educação no texto constitucional outorgado no Império não implica dizer que a sociedade do Brasil desse período valorizava tal direito; não significa que a educação era entendida como direito fundamental social nesse contexto.

O ordenamento jurídico desse momento de nossa história contemplava tão-somente o direito a uma instrução, com vistas à transmissão de valores reforçadores das estruturas capitalistas e coloniais que não foram abandonadas com a ruptura da metrópole.

Interessante é notar que nem mesmo essa instrução conseguia ser amplamente efetivada. Mesmo com o avanço que a Constituição de 1824 trouxe ao garantir direitos aos cidadãos, a efetivação desses direitos era um problema, posto que a tais direitos se sobrepunha uma realidade deveras difícil, em que a maioria da população dependia diretamente de senhores rurais pouco preocupados com a instrução da sociedade³⁷.

Analisar a presença do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro não deve ser, pois, atividade relacionada simplesmente à análise das normas que cuidam de tutelar esse direito. É preciso fazer-se uma leitura crítica dessas normas a fim de se verificar a sua eficácia na sociedade.

Assim como a Constituição de 1824, diversos outros diplomas constitucionais e legais do nosso ordenamento tutelaram direitos, seja de maneira moderada ou robusta, sem que isso resultasse numa real garantia desses direitos aos cidadãos. Mesmo na contemporaneidade, diversos são os enunciados normativos que não se concretizam no plano fático.

Relativamente ao direito à educação, a vagueza dos enunciados constitucionais não é exclusividade da Constituição do Império. Normas claras e definidoras de políticas educacionais não surgiram nas primeiras fases da República, vindo-se alcançar apenas no período do Regime Militar normas que descrevessem políticas gerais relativas à implantação dos sistemas de ensino em leis específicas, as quais vieram complementar o caráter programático das constituições, delineando de maneira mais prática questões relativas à organização do ensino – o que também não significa que essa organização se deu de maneira adequada.

³⁷ FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 149.

A sistematização se deu através da Lei 4024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, apesar do pioneirismo na disciplina dos sistemas de ensino, é objeto de inúmeras críticas.

Por meio deste microsistema, foi autorizado que recursos públicos fossem destinados não só a instituições públicas de ensino, mas também a institutos particulares. A Lei estabeleceu que os recursos públicos deveriam ser ‘aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino’³⁸, mas criou figuras como a cooperação financeira da União não só em relação aos Estados e Municípios, mas também relativamente à iniciativa privada, sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira para finalidades diversas³⁹.

Dessa forma, a primeira LDB brasileira colaborou com o fortalecimento das instituições particulares de ensino, as quais passaram a poder contar com a cooperação do erário para desempenhar suas atividades.

Conforme já foi dito, os direitos sociais, dentre os quais o direito à educação, demandam um agir estatal, devem ser efetivados através de políticas públicas, que sejam indiferentes às capacidades financeiras dos cidadãos, e que estejam presentes de maneira descentralizada e ampla, para alcançar a todos que delas precisem.

O capital privado deve exercer papel meramente complementar no fornecimento de prestações relacionadas à garantia dos direitos sociais, não devendo usurpar o protagonismo que as políticas públicas naturalmente devem ter no sentido de concretizar tais direitos.

Contudo, não é essa a realidade que se observa no Brasil, onde as instituições privadas de ensino costumam ser inegavelmente numerosas e fortes, ao passo que as entidades públicas são, não raro, tocadas por gestões que não priorizam sua estruturação e valorização.

A segunda LDB, Lei n° 5.692/1971, manteve a participação do orçamento da União no financiamento da educação, mas ampliou a responsabilidade dos municípios no tocante à efetivação desse direito.

Essa é uma lei importante para a análise do tema central do presente trabalho, a inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica, uma vez que foi por meio dela que se introduziu a disciplina Educação Moral e Cívica nesse nível de ensino. Esse tópico é trabalhado mais amplamente em capítulo específico mais à frente.

³⁸ Lei 4024/61 (revogada) - Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação [...]

³⁹ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira**, São Paulo: Cortez, 2006. p. 98.

A segunda LDB buscou organizar o currículo do ensino básico, estabelecendo um núcleo comum, que seria organizado pelo Conselho Federal de Educação, e uma parte diversificada, que seria elaborada de maneira mais flexível atendendo às peculiaridades regionais e às diferenças individuais dos alunos⁴⁰.

Um diploma que também merece menção no estudo da evolução da tutela do direito à educação no ordenamento brasileiro é o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, de 1966, que foi incorporado pelo ordenamento pátrio através do Decreto n° 591/92. Por meio do Pacto, o direito à educação fundamental recebeu diretrizes tendentes a estabelecer nos ordenamentos dos países signatários a garantia da obrigatoriedade e da gratuidade da educação, incorporando também a esses ordenamentos as metas de erradicação do analfabetismo e da educação voltada ao desenvolvimento da personalidade humana e à capacitação para o exercício da cidadania⁴¹.

Antes mesmo da incorporação do Pacto pelo ordenamento brasileiro, esse conjunto de metas universalizantes dos sistemas de ensino já se depreendia de uma análise crítica do texto constitucional redemocratizador de 1988, dado o seu extenso programa de direitos sociais e sua valorização absoluta da dignidade humana.

Conforme já exposto, a Constituição de 1988 trata da educação não só como um direito social, mas como direito prioritário da criança, direito este voltado não apenas à qualificação para o trabalho, mas ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para a cidadania⁴².

Para além de toda a contribuição que a Constituição de 1988 trouxe ao tutelar amplamente o direito à educação, definindo seus princípios⁴³, os responsáveis pela sua

⁴⁰ Lei 5692/71 - Art. 4° Os currículos do ensino de 1o e 2° graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

⁴¹ BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Brasileira de 1988.** Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Fábio Konder Comparato. 2009.p. 41.

⁴² CF, art. 205 e seguintes.

⁴³Tutela estabelecida no seguinte dispositivo:

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

garantia e diversos outros aspectos de sua efetivação, é importante observar que o pacto redemocratizador cuidou ainda de estabelecer mecanismos através dos quais os cidadãos e o Ministério Público podem provocar os sistemas de justiça em busca da concretização do direito à educação, a exemplo do mandado de injunção⁴⁴ e da ação civil pública⁴⁵.

Essas ferramentas são uma importante novidade trazida pelo texto constitucional, vez que representam mecanismos capazes de garantir direitos sociais, como o direito à educação. Nesse aspecto, as ferramentas processuais comentadas vêm sendo utilizadas com sucesso, em ações nas quais se busca, exemplificativamente, a ampliação na oferta de vagas na rede pública de ensino⁴⁶, tendo em vista as garantias à universalização e à gratuidade inerentes ao direito à educação.

Nessa discussão, interessante é notar que o texto constitucional cria um caminho de mão dupla entre educação e cidadania: não só traz possibilidades de se buscar a efetivação do direito à educação através da cidadania, mas também estabelece a necessidade de se fortalecer a cidadania através da educação.

Isso porque a Constituição de 1988 (que não por acaso recebe a alcunha de Constituição Cidadã) institui como objetivo da educação o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania⁴⁷, além estabelecer uma diretriz curricular que aponta para uma formação humanizadora dos estudantes⁴⁸.

Dessa forma, a tutela que a Constituição Cidadã lança sobre o direito à educação ultrapassa a estruturação dos sistemas de ensino. Essa tutela alcança o conteúdo da educação básica brasileira, e a diretriz desse conteúdo, no texto constitucional, é representada pela humanização e pela capacitação para o exercício da cidadania.

A norma em vigor que cuida de disciplinar o direito à educação de forma mais analítica é a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de o

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

⁴⁴ CF, Art. 5º, LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania; [...]

⁴⁵ Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

[...]

III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos; [...]

⁴⁶ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, p. 61-74, 1999, p. 66.

⁴⁷ CF, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁴⁸ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

advento dessa lei representar inegável conquista, o microsistema sofreu muitas alterações ao longo do tempo, sendo atualmente um diploma desfigurado, cujas edições foram marcadas pela discussão atropelada e pela falta de consenso dentro do Poder Legislativo, além de ser uma lei que apresenta acentuada carência de concretização em diversos dispositivos⁴⁹.

Ademais, a descentralização inerente ao direito à educação, cuja efetivação compete à União, aos estados e aos municípios, acaba representando uma dificuldade ao cumprimento da LDB.

Os entes federados rotineiramente criam regulamentações relacionadas às políticas educacionais, com o intuito de complementar a Lei de Diretrizes. Todavia, nesse exercício do poder regulamentar, os órgãos da administração ultrapassam suas prerrogativas e acabam por estabelecer preceitos que divergem dos princípios definidos na LDB, por vezes até ultrapassando os limites da distribuição de competências instituída no microsistema⁵⁰.

Assim, apesar de ser uma legislação bastante adequada à contemporânea tutela constitucional do direito à educação, reproduzindo diversos enunciados que o texto constitucional traz a respeito do tema, a Lei de Diretrizes e Bases, na versão em que se apresentahodiernamente, mescla valores jurídicos e políticos inerentes a pensamentos antagônicos. Conforme será trabalhado mais adiante, além de todos os remendos a que já foi exposta, a LDB vem sendo discutida no Congresso Nacional, através de proposições de alteração que novamente visam modificar seus dispositivos. O descompasso entre as alterações é inequívoco.

Mais interessante que a proliferação de alterações seria, pois, que a LDB passasse por uma revisão ampla, a fim de alcançar-se um texto no qual se pudesse ver um rumo bem delineado – mesmo que esse rumo apontasse à pluralidade e à diversidade de valores, ideias e políticas de ensino.

Relativamente à educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases reafirma seu papel no desenvolvimento do educando não apenas para a vida laboral, mas também e principalmente para o exercício da vida cidadã e democrática⁵¹.

O direito à educação básica, assim, é entendido pelo microsistema como uma garantia tendente à formação do educando em um aspecto múltiplo. Não se trata de mero

⁴⁹ MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.82-95, nov. 2011, p. 92

⁵⁰ VIEIRA, Eduardo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 55, p. 09-29, 2001, p. 26.

⁵¹ Lei 9394/96, Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

direito à instrução quanto a habilidades necessárias à ocupação dos espaços ofertados pelo mercado de trabalho, mas sim de direito ao desenvolvimento humano, à capacitação para o exercício da cidadania.

É esse o valor jurídico dado à educação pelo ordenamento brasileiro.

3.3. FORMAÇÃO JURÍDICO-CONSTITUCIONAL E SUA RELEVÂNCIA NO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para a discussão travada no presente trabalho, interessante é avaliar, na análise do direito à educação, o papel que a formação jurídico-constitucional tem para a efetivação desse direito.

Como visto até aqui, o conteúdo do direito à educação é amplo. Sua concretização passa pela instrução quanto a habilidades diversas, pelo preparo para o trabalho e para os níveis mais avançados de ensino, pela difusão de informações relacionadas a diversos aspectos do mundo natural e social e, também, pela capacitação para a vida cidadã e democrática.

Lançando-se um olhar a esse último aspecto do direito à educação, a Lei de Diretrizes chega a apontar, inclusive, a uma preocupação curricular que reforça a necessidade da formação jurídica, política e constitucional no contexto da educação básica, indicando a necessidade de se trabalharem elementos da realidade social e política do mundo e, em especial, do Brasil⁵², nos currículos do ensino infantil, fundamental e médio.

Ora, a formação humanizadora e cidadã quanto à realidade social e política de um país não pode prescindir do estudo de suas estruturas institucionais e políticas, dos valores sociais e jurídicos inerentes ao seu pacto fundante, dos mecanismos através dos quais a cidadania e a democracia podem ser exercidas em suas esferas de poder.

E a análise desses elementos da vida institucional e política de um país, obviamente, deve se pautar no estudo de sua constituição. É o pacto fundante de uma nação que estabelece suas estruturas políticas e define os poderes que cuidam da coisa pública, especificando também as ferramentas postas à disposição dos cidadãos para o exercício da cidadania – ao menos nas constituições das nações democráticas.

⁵² LDB, Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Grifos nossos)

Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases, em consonância com os enunciados definidores do direito à educação presentes na Constituição de 1988, já indica haver lugar na educação básica para a transmissão de ensinamentos sobre as estruturas jurídicas e políticas da nação brasileira, que só podem se pautar no estudo (crítico e dialógico) da Constituição Federal.

Nem poderia ser diferente. Se o conteúdo do direito à educação passa pela formação humana e cidadã e ao preparo para a vida democrática, evidente é que o estudo constitucional deve permear o processo educacional. O direito à educação pressupõe a educação quanto ao direito.

A cidadania está, pois, intrinsecamente relacionada à dimensão educacional. Isso porque o desenvolvimento do senso de cidadania depende, em vários aspectos, de uma educação humanizadora.

Além de representarem um caminho para a formação relativa ao exercício da democracia, os processos pedagógicos são também espaço para difusão da importância dos direitos fundamentais e da carga axiológica de que tais direitos gozam no ordenamento jurídico. Ademais, a concretização do direito à educação é, ainda, uma ferramenta para a superação de desigualdades intelectuais e de desenvolvimento humano, inegavelmente sustentadoras das desigualdades sociais, raciais e de gênero⁵³.

Assim, o processo educacional corrobora com a formação cidadã não apenas através da instrução quanto às estruturas de poder da nação brasileira. A educação tem também o condão de formar os estudantes quanto a seus direitos fundamentais, quanto à inviolabilidade inerente a cada um, à dignidade da pessoa humana – de toda pessoa humana, sem distinção de qualquer natureza.

Em função dessa potencialidade de promover a difusão acerca do valor intrínseco à pessoa humana e aos direitos fundamentais, a educação é também caminho para a redução das diferenças sociais diversas. O conhecimento acerca dos direitos e da democracia é caminho para a construção da igualdade, devendo ser um direito amplamente garantido.

É inconcebível que este conhecimento seja privativo aos bacharéis em Direito ou aos cientistas sociais e políticos. Saber sobre o valor dado a cada cidadão pelo ordenamento jurídico é, em si, um direito fundamental, uma garantia constitucional, uma proteção jurídica contra as mazelas da ignorância.

⁵³ BRANDÃO, Vinícius Paluzzi; COELHO, Melissa Meira. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania. **Revista Online FADIVALE**. Governador Valadares, ano IV, nº7, 2011, p. 16-17.

Todavia, é comum que essa garantia constitucional não se traduza em realidade através da formação educacional humanizadora, que muitas das vezes não se efetiva. O direito de saber sobre seus direitos é negado a diversos cidadãos brasileiros, que sequer conhecem suas garantias básicas, nem conhecem os mecanismos mais elementares para reivindicarem seus direitos violados na seara judicial ou administrativa⁵⁴.

A toda evidência, o direito à educação compreende o direito à formação cidadã nessa perspectiva, no que diz respeito à orientação quanto aos direitos fundamentais e os caminhos para a busca de sua concretização. A educação básica não pode ignorar a importância dessa formação cidadã.

O próprio conceito de cidadania está relacionado ao direito ao conhecimento quanto aos direitos sociais, civis e políticos das pessoas – ou seja, o direito à educação capaz de formar o conhecimento cidadão⁵⁵.

O ensino jurídico-constitucional integra, pois, não apenas o conteúdo do direito à educação, mas também a própria noção de cidadania. Isso porque o direito permeia a vida do cidadão, seja nas relações que envolvem o Estado ou nas que se estabelecem entre os particulares. Conhecer os próprios direitos é, assim, um verdadeiro pressuposto ao exercício da cidadania.

Dessa forma, é fundamental que os estudos jurídico-constitucionais passem a integrar os currículos da educação básica. Se o conhecimento sobre direitos é pressuposto para o exercício da cidadania, ao cidadão tem de ser dada a oportunidade de adquirir esse conhecimento – e nenhum espaço é mais adequado para esse fim do que o ensino fundamental e o médio, haja vista a universalidade de seu alcance e o caráter continuado e humanizador inerente aos processos pedagógicos.

2.4. DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DE OUTROS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Conforme já mencionado, a educação é aqui trabalhada como um direito humano. Essa escolha de discurso não se dá em vão. Tem por objetivo não só a indicação de que o direito à educação é inato à pessoa humana, ou que esse direito é tutelado por uma série de

⁵⁴ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1 SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006, p. 16; *apud* BRANDÃO, Vinícius Paluzzi; COELHO, Melissa Meira. *Op.cit.*, p. 20.

⁵⁵ BENTO, Flávio; MACHADO, Edinilson Donisete. Educação jurídica e função educacional. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (Org.). **Educação jurídica**. 1ed. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 1, p. 204.

tratados e acordos internacionais. Reconhecer a educação como um direito humano é invocar a esse direito a aplicação de todos os atributos que o discurso jurídico confere aos direitos humanos.

Assim, o que se quer demonstrar aqui é que o direito à educação goza de atributos como inviolabilidade, irrenunciabilidade, imprescritibilidade, inalienabilidade e efetividade⁵⁶.

Se considerados em relação aos direitos humanos tradicionais, ou seja, às liberdades civis e políticas, os direitos humanos sociais, dentre os quais o direito à educação, não devem ser lidos de maneira apartada. É preciso considerar-se a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação que existe entre todos os direitos humanos⁵⁷.

A concretização do direito social à educação pressupõe a efetivação de diversas outras garantias – como a garantia à liberdade, sem a qual não é possível haver a construção do pensamento livre e independente que é inerente à educação humanizadora –, mas é também pressuposto para o exercício de outros direitos, como o próprio exercício da cidadania, conforme se acabou de ver.

A inter-relação entre direitos costuma caminhar em via de mão dupla. Exemplificativamente, o direito à educação depende do direito à liberdade, mas é também pressuposto deste, pois não há falar-se em verdadeira liberdade sob o império da ignorância.

Assim como a educação é requisito para o gozo da liberdade e para o pleno exercício da cidadania, também é necessário haver educação humanizadora para que o próprio postulado da dignidade da pessoa humana seja concretizado.

A educação é, pois, um eficaz instrumento para a construção da dignidade, tendo em vista que o cidadão só processa e reconhece sua dignidade enquanto pessoa humana se gozar

⁵⁶ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

⁵⁷Sobre o tema, importante é considerar o que se convencionou sobre direitos humanos na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993, também chamada de Conferência de Viena. Vejamos o que se diz a respeito nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: “[...] a Conferência de Viena confirmou a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis e dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Como característica dos direitos humanos, a universalidade obriga Estado e sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política, religiosa e/ou filosófica. A indivisibilidade implica na unidade de todos os direitos, o que na prática significa que a violação de qualquer direito gera violações de numerosos outros e que qualquer contraposição entre direitos civis e políticas e direitos econômicos, sociais e culturais é artificial. A interdependência, por sua vez, pressupõe interatividade entre direitos: a não realização do direito à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros. (BRASIL. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p. 19)

de consciência viva, plena e conexa ao ambiente vital e à sociedade em que está inserido – e a maneira mais segura de garantir essa consciência é através da educação⁵⁸.

Isso porque o despertar da consciência cidadã é processo complexo, que demanda um agir continuado e o desenvolvimento do senso crítico.

A dignidade é direito que só se alcança mediante esse despertar de consciência, esse desenvolvimento pessoal, o qual, por sua vez, só se concretiza através da efetivação do direito à educação, que deve ser pautada em processos pedagógicos humanizantes, ou seja, na educação *em e para* os direitos humanos, como se verá adiante.

A consciência cidadã e humana é direito social relacionado ao desenvolvimento individual de cada cidadão, mas é, também, uma garantia ao desenvolvimento da própria sociedade. É um interesse coletivo, um direito transindividual.

O caráter coletivo desse direito é representado pela elevação da qualidade do debate democrático, alcançada quando se respeita e se efetiva o postulado da dignidade humana. Quando os cidadãos veem garantido seu direito à educação humanizadora, quando lhes é dado o acesso ao desenvolvimento do senso crítico e da consciência cidadã, a coletividade percebe esse incremento no diálogo, no agir comunicativo, o que só pode se traduzir em um ganho para a vida democrática.

Sobre esse aspecto, importante é reconhecer que a democracia é o regime político que se pauta na soberania popular e no respeito absoluto aos direitos humanos⁵⁹.

Preparar o cidadão para a vida democrática é tarefa relacionada à afirmação dessa soberania e dessa ética de respeito aos direitos fundamentais. A educação não pode escapar, pois, a essa missão, sob pena de violação ao postulado constante do artigo primeiro da Constituição brasileira, que define o povo como titular de todo o poder⁶⁰.

Em um país que ultrapassa graves crises políticas e democráticas como o Brasil, fomentar a educação e à preparação para a democracia é uma demanda importante e urgente. Afinal, a soberania popular carece daquela consciência cidadã para se efetivar de maneira plena.

O que se percebe na realidade contemporânea não é o império do povo, mas sim o império da dominação. Dominação do povo pelos grupos economicamente mais fortes, que

⁵⁸ ALVIN, Márcia Cristina de Souza. A educação e a dignidade da pessoa humana. In: FERRAZ, Ana Cândida da Cunha; BITTAR, Eduardo. **Direitos humanos fundamentais: positivação e concretização**. São Paulo: EDIFIEO, 2006, p. 183.

⁵⁹ BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia. In: ARIENTE, Eduardo Altomare. **Fronteiras do Direito Contemporâneo**. São Paulo: Fotolitos, 2000, p. 115.

⁶⁰ CF, Art. 1º, Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

historicamente ocupam os espaços de poder, mesmo após o resgate do republicanismo democrático no Brasil.

Isso só é possível em virtude da fragilidade do debate democrático, da falta de desenvolvimento do senso crítico coletivo na população. É dizer: o *status quo* de dominação só se perpetua no Brasil em função da violação do direito humano social à educação, que é negado a significativa parcela da população.

Importante é destacar que a fragilidade do debate aqui denunciada não se constata apenas na seara eleitoral. Inegável é o prejuízo social representado pela desinformação quanto aos mecanismos de controle popular que a Constituição de 1988 colocou a serviço dos cidadãos para fiscalização do manejo da coisa pública.

Além de não receberem do Estado o direito ao desenvolvimento do senso crítico, através da educação, para que pudessem participar com mais qualidade do debate político-eleitoral, muitos cidadãos também não recebem as informações necessárias quanto ao funcionamento da coisa pública, quanto aos mecanismos de controle e de reivindicação de direitos de que dispõem.

De pouco adianta a criação de uma robusta estrutura institucional destinada à defesa dos direitos da população, como se vê na criação das defensorias públicas e na ampliação de poderes do Ministério Público – ambas alcançadas com o advento da Constituição de 1988 – se boa parte da comunidade é privada de conhecer sobre essas instituições.

O direito à informação, correlato direto do direito à educação, como se vê é uma garantia fundamental ao bom funcionamento da vida democrática e cidadã.

Os direitos de cidadania são amplos. Representam todos os direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais estabelecidos pela ordenamento jurídico de um determinado Estado. Entretanto, num contexto democrático, a cidadania não se limita ao mero reconhecimento da existência desses direitos: demanda sua efetiva garantia, demanda a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública⁶¹. E essa participação carece de ser consciente, lúcida, informada – o que só é possível se o direito à educação humanizadora for efetivado.

Cabe aqui destacar que, se a educação humanizadora ora advogada deve cumprir com o papel de reforçar o direito à informação, no sentido de conscientizar a coletividade quanto aos direitos fundamentais, as estruturas democráticas e os mecanismos de efetivação de direitos e controle popular da coisa pública, passa a ser interessante o estabelecimento da

⁶¹BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia. In: ARIENTE, Eduardo Altomare. **Fronteiras do Direito Contemporâneo**. São Paulo: Fotolitos, 2000, p. 118-119.

política pública objeto central desse estudo: a implementação curricular de uma disciplina da educação básica voltada a estudos jurídico-constitucionais, na qual se pudesse discutir com suficiente atenção os tópicos imprescindíveis ao exercício adequado da cidadania e da vida democrática.

Diante das reflexões aqui travadas, percebe-se que a educação tem o condão de fomentar a democracia. Esta é, frise-se, instrumento de afirmação da liberdade e dos direitos fundamentais⁶².

O direito à educação é, assim, instrumento para a concretização de diversos outros, pois sem conhecimento não há meios para a efetivação de direitos. Além de aprisionar e limitar o homem, a ignorância “conduz a uma passividade generalizada que impede questionamentos, assegura a manutenção de velhos sistemas violadores das normas que valorizam o ser humano e impede o crescimento do homem e o conseqüente amadurecimento da nação”⁶³.

Dessa forma, evidente é que o direito à educação guarda inter-relação com diversos outros, e sua violação promove uma ameaça em série a uma ampla cadeia de direitos e garantias fundamentais.

Essa missão do direito à educação, no sentido de colaborar com a efetivação de diversos outros direitos, está associada à promoção de uma educação jurídico-constitucional no ambiente escolar. Seja através da criação de uma disciplina autônoma a compor os currículos da educação básica, seja de maneira transversal, percorrendo todas as disciplinas dessa grade, o ensino jurídico-constitucional deve compor a formação dos estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Nesse aspecto, é importante considerar, conforme se verá adiante, o que as teorias do currículo orientam em relação ao planejamento pedagógico, a fim de se identificar quais rumos podem ser dados à proposta de inclusão do ensino jurídico na educação básica de maneira a respeitar os nortes a que apontam tais teorias.

Por essa razão, o capítulo seguinte se dedica à apresentação e à discussão em torno das principais teorias do currículo, contextualizando-as à possibilidade da inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica.

⁶² TORRES, Ricardo Lobo. A metamorfose dos direitos sociais e o mínimo existencial. In: SARLET, Ingo Wolfgang. **Direitos Fundamentais e Sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado**, Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. 18.

⁶³ AMIN, Andréa Rodrigues. Direito à educação. In: MACIEL, Kátia Regina (coord). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 95.

3. TEORIAS CURRICULARES E O ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Falar sobre a inclusão do conhecimento jurídico-constitucional no rol de saberes abordados no contexto da educação básica é, sem sombra de dúvidas, falar sobre o currículo e sobre suas teorias.

Diversas são as sistemáticas de organização e seleção de disciplinas que vêm embasando as práticas curriculares no mundo ocidental ao longo dos tempos, ora com ênfase na formação de trabalhadores acríticos e disciplinados para o preenchimento de demandas ocupacionais das nações industrializadas, ora com vistas à formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e transformar a sociedade a seu redor através dos sistemas de direito e da vida democrática.

Tantas são as teorias, ou “discursos”⁶⁴, curriculares que vêm surgindo desde o século XX, que o currículo vem se estabelecendo e reafirmando como um ramo específico do saber pedagógico, o que vem fortalecendo significativamente a pesquisa e o debate em torno das questões curriculares.

Assim sendo, é fundamental que toda e qualquer alteração no currículo dos diversos níveis de ensino seja precedida de reflexões embasadas nas teorias curriculares. É preciso levar-se em conta a complexidade da vida social na qual a situação de ensino e aprendizagem cujo currículo se visa alterar está inserida, entendendo-se que o currículo traz consigo uma carga política. O currículo deve estar direcionado ao conjunto de expectativas que se tem em torno do processo de ensino e aprendizagem.

Trazendo a discussão para a realidade da educação básica brasileira contemporânea, percebe-se que nesse cenário a atenção às teorias curriculares tem relevância ainda maior, até porque o grande alcance das alterações programáticas nos currículos do ensino fundamental e do médio num país de dimensões continentais é inegável.

As oscilações políticas brasileiras a que se tem assistido desde meados de 2016 trouxeram consigo uma série de interesses em mudanças abruptas e imediatas em diversos setores, dos quais a educação não foi poupada.

Propostas legislativas de alteração na Lei de Diretrizes e Bases que já estavam em curso, como a que prevê a inclusão de ensinamentos constitucionais nos conteúdos curriculares da educação básica⁶⁵ e a que propõe uma ampla alteração curricular do ensino médio, inclusive

⁶⁴SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 11.

⁶⁵ BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 / Projeto de Lei nº 3380/2015**. Congresso Nacional, 2015.

estabelecendo-lhe jornada de tempo integral⁶⁶, foram secundarizadas e substituídas pela autoritária Medida Provisória nº 746/2016, que, sem quaisquer deliberações prévias, alterou a LDB em diversos pontos, retirando, por exemplo, a Educação Física do currículo do ensino médio, e flexibilizando a presença de disciplinas como História, Sociologia e Filosofia nessa grade.

As mudanças propostas vêm passando pelo crivo do Legislativo, o que vem mitigando o impacto da Medida Provisória no currículo da educação básica brasileira. Todavia, o que se percebe é que as mudanças curriculares em geral – tanto as que se impõem autocraticamente através de atos unilaterais como as que decorrem do processo legislativo – não são significativamente influenciadas pela rica teorização acerca do currículo.

O vasto conhecimento sobre essa área do saber, que está à disposição dos agentes políticos responsáveis pelo planejamento curricular do ensino básico, costuma ser em boa parte ignorado, dando lugar aos interesses dos grupos políticos que se revezam no poder.

Levando em conta esse fato, a presente pesquisa, que tem por objeto a inclusão de uma nova área do saber no currículo da educação básica, apresenta-se embasada nas principais teorias curriculares existentes, contextualizando suas contribuições com as peculiaridades da democracia brasileira.

Conforme se verá, os diversos fatores que sugerem a relevância de se incluir no contexto da educação básica a introdução a conhecimentos jurídico-constitucionais serão relacionados a algumas das principais teorias críticas e pós-críticas do currículo, direcionando a visão aqui apresentada à formação de humanidades e ao fomento da cidadania, a serem alcançadas através de um ensino pautado em práticas pedagógicas comunicativas à luz da educação em direitos humanos.

Dentre as teorias a serem apresentadas e discutidas, especial reflexão recai sobre a teoria crítica althusseriana, uma vez que em tal visão não só os sistemas de educação são postos em xeque, mas também as próprias instituições jurídico-políticas do Estado, consideradas por Althusser como aparelhos repressores da organização estatal.

Antes dessa contextualização entre algumas das teorias (críticas e pós críticas) do currículo e o tema da inclusão de conhecimentos jurídico-constitucionais na educação básica, cumpre apresentarem-se brevemente os traços gerais da evolução do currículo como ramo do saber científico, visando à adequada compreensão da relevância política das teorias curriculares críticas e pós-críticas que subsidiam as discussões mais à frente desenvolvidas.

⁶⁶ BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840/2013**. Congresso Nacional, 2013.

3.1. TEORIAS TRADICIONAIS E CRÍTICAS DO CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DESSA EVOLUÇÃO

As teorias do currículo costumam ser classificadas em três categorias: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

De maneira sintética, as primeiras tentativas de teorização acerca do currículo, hoje classificadas como teorias tradicionais, tiveram um objetivo de sistematização e organização de conhecimentos a serem transmitidos na escola, com foco na preparação de trabalhadores para as necessidades ocupacionais do mercado, em um contexto de educação de massas que se formava na sociedade industrial norte-americana de início do século XX⁶⁷.

O maior expoente desse momento do pensamento curricular, Bobbit, faz teorizações acerca da importância da preparação dos estudantes para o mundo laboral e para as responsabilidades da vida em geral⁶⁸.

Inspirado na fórmula taylorista de produção fabril, o teórico defende que a escola pode funcionar de maneira semelhante a uma unidade produtiva, com aplicação de uma metodologia planejada visando ao alcance de resultados específicos, havendo a aplicação de sistemas avaliativos para se medir o sucesso do processo.

A teorização de Bobbit é verdadeiramente voltada à formação de uma sociedade acrítica, composta por trabalhadores treinados. *Data venia*, é possível ver em alguns aspectos de sua visão curricular certa semelhança com o processo de adestramento de animais, cujos interesses são usados como iscas para motivação à instrução de comandos específicos. Para Bobbit, os interesses dos educandos têm um papel na organização curricular: justamente o de atração para o processo de ensino. Afinal, para o autor, no processo de ensino o prazer não seria um fim em si, mas meramente uma isca para atração dos estudantes aos processos de instrução⁶⁹.

Tais críticas, porém, não minimizam a relevância dessa etapa do pensamento curricular para a evolução científica do currículo e da educação em si. Como se teorizaria mais tarde⁷⁰, o currículo revela (e sempre revelou) um projeto político de sociedade, e as teorias tradicionais dialogavam mesmo com o pensamento econômico da sociedade estadunidense de seu tempo.

⁶⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 22.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 22.

⁶⁹ BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918, p. 18.

⁷⁰ Notadamente a partir do desenvolvimento das teorias críticas.

Ademais, as primeiras teorizações curriculares representam um marco inicial da definição do currículo como campo de investigação científica, que nesse momento voltou-se ao modo de fazer das práticas curriculares. As técnicas de organização, planejamento e avaliação do ensino passam por significativa sistematização científica nessa fase.

Outras visões que surgiram no mesmo período não conseguiram influenciar tão significativamente o desenvolvimento da cientificidade do currículo à época. Pensamentos mais progressistas como o de Dewey, que levava em conta as peculiaridades do educando, sua maneira de ver o mundo e a potencialidade do sistema educacional para o desenvolvimento pessoal da criança na sociedade⁷¹, não exerceram a mesma influência nesse processo⁷².

A visão tecnocrata do currículo, então, exerceu protagonismo indiscutível nos Estados Unidos da primeira metade do século XX, sendo reafirmada por outros teóricos. O foco no resultado e nos objetivos da educação⁷³ foi o grande norte do pensamento curricular dessa etapa⁷⁴.

Já a segunda metade do século XX assistiu a uma teorização em torno do currículo marcada por uma análise marxista da sociedade⁷⁵. A historiografia da ciência pedagógica considera como relevantes para o processo de evolução da cientificidade curricular não apenas a produção ianque do período, mas também, exemplificativamente, as considerações de teóricos franceses como Althusser, Bordieu e Passeron, que desenvolvem visões que introduzem o pensamento curricular em um novo paradigma, marcado pela crítica ao *status quo* e ao sistema (re)produtivo capitalista; também o brasileiro Paulo Freire ressignifica o processo curricular-pedagógico com suas análises das contradições sociais e suas visões sobre o potencial do processo educacional dialógico no sentido de promover a libertação dos oprimidos e o fim da opressão.

Dessa forma, o rol de teorias curriculares categorizadas como teorias críticas é composto por pensamentos questionadores e problematizadores relativamente à educação. As relações sociais de trabalho e produção são levadas em conta nesse rol, não mais para a definição de objetivos do processo de ensino relacionados ao fornecimento de mão de obra disciplinada para o chão de fábrica, mas sim para a identificação de contradições e injustiças

⁷¹ DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1902.

⁷² KLIEBARD, Herbert. **The struggle for the American Curriculum— 1893-1958**. 3.ed. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2004, p. 51.

⁷³ TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

⁷⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 23.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 29 e seguintes.

na sociedade capitalista, com vistas à superação dessas contradições e à transformação da sociedade.

É introduzida no vocabulário da teorização curricular a linguagem da teoria social marxista. A vida econômica e produtiva, que, como é cediço, estaria no centro da dinâmica social de acordo com a metodologia marxista, assume relevância na análise do processo educacional e na identificação de seus fins e de seu processo.

A crítica althusseriana ao currículo (e, como veremos, às instituições jurídicas) atenta ao papel que a escola assume, na sociedade capitalista, no sentido de reproduzir os valores sociais inerentes ao sistema produtivo pautado na exploração da mais-valia⁷⁶, ou seja, o papel de reproduzir as condições de produção na sociedade.

Nessa visão, percebe-se que na escola se aprendem saberes práticos, como leitura, escrita e contagem, úteis a qualquer trabalhador, mas também se aprendem regras de comportamento, costumes, consciência moral e cívica, ou seja, valores relacionados à aceitação de posições na sociedade – e nas estruturas produtivas –, à disciplina, ao respeito a instituições. Na escola, segundo a crítica althusseriana, aprende-se a mandar e a obedecer. A aceitar a ideologia hegemônica, por parte das classes dominadas, e a manejá-la, por parte das dominantes⁷⁷.

Levando em conta essas considerações, mas não se limitando à metodologia marxista da análise da educação, os teóricos Bordieu e Passeron reconhecem a escola como ambiente antidemocrático e repleto de desigualdades de chances⁷⁸, e acrescentam ao debate curricular crítico a compreensão de outro elemento: a cultura. É através da reprodução da cultura dominante, na visão dos autores, que a escola contribui com a manutenção do *status quo*⁷⁹.

O currículo, nessa perspectiva, serviria ao processo de dominação cultural, uma vez que através dele as classes dominantes transformariam sua cultura e seus valores na cultura padrão, hegemônica, ocultando, de maneira tácita e forjadamente natural, os valores das classes dominadas.

Na visão em comento, a superação desta imposição cultural seria alcançada através de uma pedagogia racional, em que houvesse uma imersão duradoura das crianças das classes dominadas na cultura dominante, no ambiente escolar. Este ambiente deveria ser capaz de

⁷⁶ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 9-11.

⁷⁷*Ibidem*, p. 21.

⁷⁸ALMEIDA, Ana Maria; PEROSA, Graziela, ERNICA, Maurício. Contribuição para uma história de Os herdeiros – entrevista com Monique de Saint-Martin. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º 130, p. 181-194, jan.-mar., 2015, p. 183.

⁷⁹BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975, *apud* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35.

introduzir nos filhos das classes dominadas aquilo que os filhos das classes dominantes já recebiam no seu núcleo familiar: os valores culturais hegemônicos⁸⁰.

Apesar da identificação da imposição de uma cultura dominante como elemento reprodutor do *status quo* e das relações de opressão, a visão de Bordieu e Passeron não coincide exatamente com a concepção paulofreiriana, uma vez que nesta a superação da contradição opressor-oprimido não se dá através da prevalência de um padrão cultural em detrimento do outro. A libertação, nesta perspectiva, ocorreria através de um processo emancipatório, sem imposição de valores culturais⁸¹.

A composição do currículo seria, para Freire, um processo dialógico construído na situação gnosiológica, em que os elementos do mundo cognoscível a serem estudados seriam escolhidos de maneira comunicativa. A concepção bancária em que saberes pré-determinados pelo educador seriam transferidos aos educandos deveria, pois, dar lugar à concepção problematizadora, tendente à libertação e à própria superação da contradição educador-educando.

Esse conjunto de visões marxistas é reafirmado pelas teorizações curriculares chamadas de neomarxistas, as quais enfatizam a crítica às visões tradicionais, percebendo que nelas se defende justamente aquilo que o currículo deve visar combater. As críticas neomarxistas reforçam, ainda, o papel que a escola e o currículo têm no sentido de combater a reprodução social das relações econômicas hegemônicas, harmonizando entendimentos já traçados pelas teorias marxistas. É reforçada a relevância de se convencer a sociedade de seus direitos, inclusive através da escola, numa perspectiva que mantém os valores do materialismo histórico de Marx e Engels⁸².

Exemplo disso são as considerações de Michal Apple, que partem das teorizações críticas do currículo e da sociedade para investigar as origens da relação de influência que as formas de produção exercem nas relações sociais e no currículo⁸³.

Nessa visão, não é possível atribuir a um determinismo etéreo a relação entre as estruturas econômicas e sua reprodução no currículo. O processo pedagógico, que se construiria de maneira ativa, seria utilizado pelos grupos dominantes no processo de constante

⁸⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 34.

⁸¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Unesp, 2001.

⁸² MONDOLFO, Rodolfo. **Marx y marxismo**: estudios histórico-críticos. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1969, p. 8.

⁸³ DARDER, Antonia; BALTODANO, Marta; TORRES, Rodolfo. **The criticalpedagogyreader**. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2003.

convencimento e conquista da consciência coletiva, necessário à perpetuação da dominação econômica⁸⁴.

Em linhas gerais e com a finalidade de subsidiar o entendimento genérico da evolução do pensamento teórico curricular através dos tempos, esses são os principais marcos que compõem as chamadas teorias tradicionais e críticas do currículo.

Muitos outros teóricos trouxeram interessantes contribuições à evolução do pensamento crítico em torno do currículo, cuja evolução vem alcançando novos contornos, mais à frente abordados na discussão sobre as teorias pós-críticas do currículo. Todavia, o entendimento das concepções críticas nesse ponto resumidas permite, de maneira introdutória, a compreensão de linhas gerais dessa evolução, subsidiando a discussão da temática da inclusão do ensino jurídico na educação básica brasileira à luz dos pensamentos críticos sobre o currículo.

3.2. ESCOLA E DIREITO COMO APARELHOS DO ESTADO NA CRÍTICA ALTHUSSERIANA E A INCLUSÃO DO ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dentre as teorias críticas do currículo apresentadas e comentadas, uma merece especial destaque na discussão relativa à inclusão do ensino jurídico na educação básica: a teoria crítica althusseriana.

Tal relevância deve-se à amplitude da crítica social de Althusser, para quem não só a escola e os sistemas de ensino seriam aparelhos ideológicos do Estado, mas também o direito, as instituições jurídicas e políticas, o sistema prisional e todo aparato de justificação e exercício do poder seriam aparelhos repressivos desse Estado⁸⁵.

Na visão althusseriana, a luta de classes deveria conduzir à destruição dos aparelhos do Estado burguês pelo proletariado, num processo que deveria culminar com a extinção do próprio Estado⁸⁶.

⁸⁴ APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, *apud* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 45 e seguintes.

⁸⁵ ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

⁸⁶ Senão vejamos: “O proletariado deve tomar o poder estatal para destruir o aparelho de estado burguês existente e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de estado proletário e muito diferente, e depois, em fases posteriores, acionar um processo radical: o da destruição do estado (o fim do poder estatal, o fim de todos os aparelhos de estado).” ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação)**. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 113.

Seguindo a linha clássica do marxismo, o teórico agrega os conceitos de aparelhos do Estado à discussão da luta de classes, compreendendo que a luta não deveria apenas mirar nos aparelhos estatais, mas também ser travada nesses espaços⁸⁷.

Assim, partindo de uma análise marxista da sociedade, do Estado e também da educação, a concepção althusseriana vê na escola um canal de reprodução da ideologia capitalista a serviço do Estado, tradicionalmente preenchido por burocratas das classes dominantes. O currículo, nesse processo, seria utilizado para fomento da formação de uma sociedade acrítica e disciplinada voltada ao trabalho e à aceitação – ou, ainda, como ferramenta de estímulo à evasão escolar por parte dos jovens das famílias exploradas⁸⁸.

Assim, as visões de Louis Althusser, na França dos anos setenta, descreviam um lamentável cenário no que diz respeito à organização do ensino. Ainda percebendo as reminiscências do paradigma da luta de classes, tanto no que diz respeito às desigualdades sociais presentes na sociedade da segunda metade do século XX, quanto no aspecto da influência teórica marxista que lhe orientava, o filósofo desenvolveu a noção de aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, percebendo que o ensino e a escola serviam à reprodução de uma ideologia de dominação, cuja organização curricular era orientada por um processo excludente.

É bem verdade que a educação brasileira contemporânea pouco tem a ver com aquela criticada e teorizada por Althusser na França dos anos setenta. O paradigma de inclusão e ampliação de direitos sociais em que o Brasil foi inserido nas últimas décadas facilita aos jovens e adultos das camadas menos beneficiadas da sociedade a conclusão de seus estudos, e o pensamento crítico – embora ameaçado – vem sendo inserido no contexto do ensino básico, de modo que é possível afirmar que nosso currículo não se encontra preso ao panorama traçado pelo teórico francês.

Todavia, o risco da transmissão de valores relacionados à aceitação das estruturas de dominação ainda persiste em certa medida. Não se pode dizer que a discussão althusseriana seja de todo anacrônica. Se não houver planejamento curricular, a escola pode servir como aparelho ideológico do Estado.

A análise dessa teorização torna-se particularmente interessante ao debate aqui desenvolvido quando se passa a analisar não só as críticas althusserianas à escola e ao currículo, mas também a visão do jus-sociólogo sobre os sistemas jurídicos.

⁸⁷ BATISTA, Flávio Roberto. O conceito de ideologia jurídica em Teoria geral do direito e marxismo: uma crítica a partir da perspectiva da materialidade das ideologias. **Verinotio**. N. 19, Ano X, abr./2014, p. 101.

⁸⁸ ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 49.

Assim como a escola (bem como diversos outros espaços de domínio privado, como a família, a mídia e a Igreja) é um aparelho de reprodução ideológica a serviço do Estado, também os sistemas jurídicos (assim como outros institutos de domínio público, como o exército, as polícias, as prisões) seriam aparelhos utilizados pelos dominantes do Estado: não exclusivamente para reprodução de uma ideologia hegemônica, mas também e principalmente para repressão, coerção e controle social⁸⁹.

Trazendo o foco do debate para a questão da inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica, temos que se essa medida pode, por um lado, contribuir com a “pedagogia de empoderamento”⁹⁰ voltada à emancipação do estudante-cidadão, que poderá construir noções quanto aos mecanismos de exercício dessa cidadania no contexto democrático, pode também, por outro lado, servir à transmissão da compreensão das relações de poder como coisa posta, a fim de se criar um exército de cidadãos conhecedores muito mais de suas obrigações do que de seus direitos.

Desse modo, tornar os cidadãos conscientes – e temerosos – em relação aos instrumentos de repressão e dominação do Estado pode ser, em si, um ato de repressão e reprodução de uma ideologia não apenas capitalista e burguesa, mas também conservadora e dominadora.

A abordagem com que os conhecimentos jurídico-constitucionais serão tratados num processo pedagógico em que o ensino jurídico componha o currículo da educação básica também pode servir a essa reprodução ideológica em comento. É preciso haver planejamento e formação docente, no sentido de reforçar-se a noção de que o ensino da Constituição deverá caminhar rumo à “libertação” idealizada por Paulo Freire⁹¹, e não ao fomento das desigualdades e da dominação. Essa abordagem metodologicamente adequada à concepção libertadora de ensino encontra-se mais à frente esmiuçada, em tópico destinado à metodologia de ensino no contexto da educação em direitos humanos.

Esse risco de o ensino jurídico na educação básica vir a servir como instrumento de reprodução da ideologia hegemônica é um risco real, tendo em vista que a teorização althusseriana se dedica a demonstrar como a ideologia atua de forma discriminatória, inclinando as pessoas das classes mais baixas à submissão e à obediência e estimulando as pessoas das classes dominantes ao comando e ao controle. Assim, desagradável seria imaginar que o ensino jurídico poderia, exemplificativamente, seduzir os jovens das “camadas

⁸⁹ SPAGNOL, Antonio Sergio. **Sociologia Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 52.

⁹⁰SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: Novamerica, 2009, p. 257.

⁹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Unesp, 2001.

dominantes” para as interessantes e bem remuneradas carreiras jurídicas e estimular, por outro lado, os jovens das “camadas dominadas” a desenvolverem sentimento de respeito e submissão aos ocupantes desses espaços de poder. Tal situação, hipotética, mas bastante factível, contribuiria com a perpetuação das relações de poder e dominação.

O norte para o desenvolvimento da iniciativa de inclusão de ensino jurídico na educação básica deve ser a formação cidadã não apenas individual, mas também coletiva. Não deve ser voltada à formação de uns para a dominação outros, deve ter um caráter de emancipação da própria sociedade.

Nesse sentido, interessante a visão presente em HUPFFER:

A função social do ensino jurídico encontra-se marcada pela universalidade, vale dizer, todos os indivíduos devem necessariamente possuir o mínimo de conhecimento das normas jurídicas, pois, do contrário, o Direito não encontraria sua legitimidade. Nessa linha, percebe-se a importante função que o ensino do Direito possui no desenvolvimento de uma sociedade. Com a transmissão do conhecimento torna-se possível aproximar a comunidade desse mundo invisível que é o Direito, o qual somente consegue enxergar quem possui um mínimo de orientação.⁹²

Assim, é voltada para a universalidade e para o crescimento da própria sociedade que a inclusão do ensino jurídico na educação básica deve ser pensada, sob pena de se retornarem os temores de se ver na escola um aparelho ideológico a serviço do Estado, nos moldes da visão de Althusser.

3.3. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO E AS DEMANDAS DE RECONHECIMENTO

Como se viu até aqui, o conteúdo principal da teoria curricular crítica está relacionado ao pensamento marxista, à luta de classes e à denúncia quanto ao papel que a educação teria na visão tradicional, no sentido de preparar trabalhadores disciplinados para o capital, em detrimento de preparar cidadãos críticos para a vida democrática e para a promoção da transformação social.

Contudo, outras preocupações surgiriam no debate curricular, notadamente em virtude do fortalecimento de uma concepção multiculturalista que passou a permear as ciências em meados do século XX.

Nessa concepção, não só as desigualdades sociais, mas também as diferenças étnicas e o preconceito enfrentado por grupos minoritários são levados em conta. Na teoria curricular, o multiculturalismo promoveu significativas influências e a proliferação de novas visões. Esse

⁹² HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico** – um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica. Viamão: Entremeios, 2008, p. 184.

conjunto de visões sobre o tema, inspiradas pela concepção multiculturalista, vem sendo trabalhado como o grupo das teorias pós-críticas do currículo.

Antes de se fazer menção ao conteúdo dessas teorias, porém, cumpre apontarem-se algumas peculiaridades relativas ao multiculturalismo como pensamento crítico, bem como ao conceito próprio de cultura.

O pensamento curricular pós-crítico e as visões multiculturalistas, como se verá logo mais, não formam um todo singular, nem representam um encerramento do debate em torno da cultura e do currículo. A volatilidade das relações sociais e o ritmo da vida contemporânea vêm estimulando a constante atualização do pensamento em torno dessas e de muitas outras questões nas ciências relacionadas às humanidades.

Todavia, esse debate precisa partir de algumas premissas. A leitura das abordagens pós-críticas do currículo deve pressupor um entendimento da cultura como uma construção antropológica, decorrente do aprendizado, do recebimento de padrões e simbologias, e não de determinismos biológicos ou geográficos⁹³.

Entender a cultura como uma construção social é fundamental, pois entendimentos deterministas, que veem as peculiaridades culturais como fruto de meras questões genéticas e/ou ambientais, estão por trás das concepções mais liberais (ou humanistas) do multiculturalismo, que tendem a pregar uma suposta igualdade universal, que estaria escondida por trás das diferenças existentes na sociedade⁹⁴.

Nessa visão, as relações de poder são desprezadas. A historicidade das desigualdades e da discriminação é secundarizada. Os gravíssimos problemas incrustados nas raízes das diferenças sociais e étnicas são ignorados, e a diversidade é contemplada na sua superficial camada de aparente beleza.

Essa não é a concepção que deve ser considerada na leitura das teorias pós-críticas do currículo. O multiculturalismo não pode ser entendido como uma celebração acrítica da diversidade⁹⁵.

É, pois, através de uma concepção mais crítica do multiculturalismo, em que se considerem as diferenças culturais e as relações econômicas e de dominação, bem como as estruturas institucionais que as sustentam na sociedade, que o multiculturalismo tem de ser

⁹³ LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

⁹⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 51 e seguintes; p. 71 e seguintes.

⁹⁵ KYMLICKA, Will. **Multiculturalism**: success, failure, and the future. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2012, p. 6.

interpretado. Essa é a visão multiculturalista que tem de ser levada em conta na leitura das teorias pós-críticas do currículo.

Ademais, tais doutrinas dialogam com uma perspectiva bidimensional de justiça social: a que considera não apenas as demandas de redistribuição, mas também as demandas de reconhecimento⁹⁶.

Ora, se as teorias críticas do currículo cumprem o papel de fazer uma análise sociológica (de inspiração notadamente marxista) da educação e dos sistemas pedagógicos, identificando as potencialidades que o currículo tem no sentido de promover a emancipação social, a libertação e a redução das desigualdades materiais, as teorias pós-críticas vão além, considerando a missão que o processo pedagógico e o currículo têm no sentido de promover a compreensão de outro tipo de desigualdades: as desigualdades culturais, as peculiaridades étnicas, as demandas de grupos socialmente desprestigiados em função de sua raça, gênero, orientação sexual ou de outras questões.

Não se trata, aí, de uma demanda por redistribuição de recursos materiais, por melhores condições de trabalho ou por maior assistência social pelo Estado.

Trata-se de demandas por reconhecimento social, por respeito, por não discriminação – não nos utópicos moldes liberais nos quais todos são iguais, mas sim num modelo de reconhecimento social que enxergue e reaja às desigualdades históricas e às estruturas de dominação que estão na origem da discriminação, e que continuam inegavelmente presentes na sociedade.

Essas demandas de reconhecimento não formam uma dicotomia com as demandas de redistribuição, não há sentido haver divergência acadêmica em torno da defesa de um ou outro grupo de demandas. Ambas estão relacionadas a um contexto de justiça social – justamente por essa razão chamado de contexto bidimensional de justiça⁹⁷.

Para se alcançar essa justiça social que contemple as demandas de redistribuição, há tanto conhecidas e há tanto debatidas, bem como os anseios de reconhecimento dos grupamentos minoritários e discriminados, que vêm sendo mais e mais discutidos, uma ferramenta mostra-se fundamental: A educação. Ou seja, o currículo.

⁹⁶ FRASER, Nancy. **Redistribution or recognition** – a political-philosophical exchange. Londres: Verso, 2003.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 8.

É preciso alcançar-se um currículo que contemple a historicidade da segregação racial que ainda hoje lança seus reflexos sobre a sociedade brasileira, marcada pelo hiato inegável e violento que exclui e mata os negros⁹⁸.

É fundamental também que a escola não seja espaço de reprodução dos estereótipos de gênero, do machismo, da homofobia e das tradicionais visões de papéis masculinos e femininos na sociedade.

Nessa perspectiva, ainda, o currículo é elemento de transformação e deve ser usado para promover visões emancipatórias, que permitam a cada um a construção de sua própria identidade, sem amarras relacionadas a papéis de gênero, sem bloqueios relativos à vivência da sexualidade.

As primeiras preocupações feministas quanto à questão da educação e do currículo, que tiveram por base a percepção de que não só o capitalismo, mas também o patriarcado representa uma estrutura de opressão e dominação, tinham o objetivo de ampliar o acesso ao ensino e combater a reprodução de estereótipos no ambiente escolar.

Hoje essa preocupação é mais ampla, passando pela relevância de se fomentar a igualdade de oportunidades entre os gêneros, o combate à violência, o respeito à liberdade sexual feminina e muitas outras pautas.

Todas essas questões, relacionadas às demandas por reconhecimento, assumem protagonismo nas teorias pós-críticas do currículo. É objetivo desse momento da teorização curricular a desconstrução de discursos que sustentam as relações de poder e domínio na sociedade⁹⁹.

E qual o papel do ensino jurídico-constitucional nesse contexto?

Ora, ao afirmar a dignidade humana, ao promover uma cultura de respeito aos direitos de todos, ao estimular o conhecimento acerca de garantias constitucionais, o almejado ensino jurídico no contexto da educação básica deverá servir aos fins das teorias pós-críticas do currículo.

O multiculturalismo, que passa pela compreensão das diferenças e de sua construção, orienta o papel da escola e do currículo no processo de formação de humanidades. O poder que a transmissão de conhecimentos relacionados aos direitos humanos tem para colaborar com esse processo é inegável.

⁹⁸CARDOSO, Paulino de Jesus; RIBEIRO, Neli Góes. Racismo, multiculturalismo e currículo escolar. In: Ivan Costa Lima; Jeruse Romão. **Negros e Currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997, p. 56-76.

⁹⁹SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Tomaz Tadeu da Silva; Antonio Flávio Moreira. (Org.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, v. 1, p. 184-202.

3.4. CONSTITUIÇÃO, PROCESSO POLÍTICO E TEORIAS CURRICULARES EM CONFLITO NA REALIDADE DO CURRÍCULO BRASILEIRO

As teorias curriculares são históricas e de riqueza inquestionável. Sua relevância vem sendo cada vez mais percebida no debate científico pedagógico, de modo que o currículo vem se caracterizando como uma seara própria de investigação científica.

Toda a proliferação científica em torno do currículo deve ser capaz de influenciar as práticas curriculares. A compreensão em torno do currículo deve servir para que tais práticas sejam aprimoradas com as reflexões teóricas, para que erros do passado não sejam repetidos, para que o papel que a organização curricular exerce na formação dos cidadãos seja reconhecido e levado em conta.

No Brasil, tais práticas curriculares devem, contudo, passar pelo crivo do Congresso Nacional. Isso porque, por determinação constitucional, a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação é privativa da União¹⁰⁰.

Tal determinação constitucional cria, assim, um sistema nacional de educação, impondo ao Congresso (e a determinados órgãos do Executivo Federal) a responsabilidade de editar atos normativos reguladores dos sistemas de ensino e de suas bases curriculares.

A nacionalidade dos sistemas de ensino não deve, porém, suprimir a valoração às regionalidades. Tanto é que o texto constitucional chega a reforçar a preocupação com a definição de um rol mínimo de saberes a comporem o currículo do ensino fundamental que contemplem os valores culturais e artísticos não só nacionais, mas também regionais¹⁰¹.

Desse modo, a Constituição brasileira traz indicações programáticas a serem observadas pelo legislador, e determina que as práticas curriculares devem ser objeto de deliberação legislativa, colocando o currículo na pauta do processo político.

Diante disso, cabe questionar-se: o processo político responsável pela organização curricular no Brasil vem levando em conta as contribuições que as teorias curriculares têm a oferecer?

As deliberações parlamentares em torno da questão mostram-se desencontradas, sendo possível identificarem-se diferentes rumos adotados por grupos políticos divergentes, que viram o norte das práticas curriculares ora para um extremo, ora para outro.

¹⁰⁰ CF, Art. 22 – Compete privativamente à União Legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; [...]

¹⁰¹ CF, Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

As oscilações legislativas em torno das questões curriculares serão detalhadas e comentadas mais adiante.

Interessante é notar, porém, que o Executivo Federal também detém poder para edição de normas relacionadas aos temas da educação e das práticas curriculares.

Em meio às oscilações políticas e crises de legitimidade a que se tem assistido nessa esfera do Poder na cena contemporânea, a Medida Provisória nº 746/2016¹⁰², editada pela Presidência da República ainda quando da ocupação interina de Michel Temer, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em diversos pontos, em total descompasso com os nortes a que apontam as teorias curriculares nesse capítulo analisadas.

A referida Medida Provisória retirou o ensino de arte do currículo obrigatório do ensino médio¹⁰³, excluindo também a presença da educação física nesse nível de ensino¹⁰⁴.

Ademais, a Medida cuidou de burocratizar e dificultar a alteração da base curricular, tornando exigível à inclusão de novas disciplinas na base a aprovação de instâncias de poder subordinadas à chefia do Executivo Nacional¹⁰⁵. É dizer: ainda que todo o processo legislativo seja respeitado no processo de alteração da Lei de Diretrizes e Bases para inclusão de uma nova disciplina à base curricular nacional, esta inclusão só poderá ser concretizada mediante autorização de órgãos subordinados à Presidência da República.

Mitiga-se, assim, o elemento democrático necessário às práticas curriculares contemporâneas. O currículo comunicativo e libertador, tão almejado pelo pensamento paulofreireano, fica mais distante com a medida. O multiculturalismo necessário ao ambiente escolar passa a carecer de autorização presidencial para adentrar mais amplamente na base nacional curricular. A caneta de ocupantes das altas esferas do poder executivo ganha mais peso e relevo, fortalece-se o aparelho do Estado, para usar o vocabulário althusseriano.

Como se vê, com a Medida Provisória as teorias curriculares restam secundarizadas no debate político-normativo brasileiro relacionado à educação.

É bem verdade que o crivo democrático-legislativo filtrou alguns dos exageros da Medida Provisória ora em comento, que, na versão que resultou de sua conversão em lei¹⁰⁶, não perpetuou, por exemplo, a flexibilização da educação física e do ensino das artes no currículo da educação básica – apesar de ter mantido absurdos como a necessidade de aprovação ministerial para inclusão de novas disciplinas na base curricular nacional.

¹⁰² BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Presidência da República, 2016.

¹⁰³ Medida Provisória nº 746/2016, art. 26, §2º.

¹⁰⁴ Medida Provisória nº 746/2016, art. 26, §3º.

¹⁰⁵ Medida Provisória nº 746/2016, art. 26, §10º.

¹⁰⁶ Lei nº 13.415/2017.

A reflexão que toda essa movimentação político-normativa em torno da educação permite alcançar sugere que as teorias curriculares não vêm sendo adequadamente consideradas no processo político que toca os rumos da educação e do currículo.

A relevância das teorizações curriculares, porém, pouco consegue ser percebida pelos que desenvolvem a prática política brasileira, uma vez que as inúmeras e problemáticas alterações legislativas e a recente edição normativa autocrática da Presidência da República em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e às normas que balizam as práticas curriculares nos diversos níveis de ensino não vêm refletindo os entendimentos que a academia já alcançou em relação a essa temática, através das teorias curriculares.

Também os intensos debates científico-acadêmicos travados em torno da sistemática da educação em direitos humanos vêm sendo ignorados em certas etapas do processo político relativo à educação. Como se verá mais adiante, o diálogo com a humanidade dos sujeitos aprendentes é de observância obrigatória na pedagogia comunicativa voltada à afirmação dos direitos humanos. Nesse contexto, como se pode cogitar retirar-se do ensino médio justamente a ferramenta mais poderosa no diálogo com a humanidade dos estudantes, a arte?

Em meio a todos esses fatores, é preciso que o debate científico ultrapasse os muros das universidades e centros de produção intelectual, para que penetre outro espaço de debate: o do processo político-normativo brasileiro, que, por determinação constitucional, centraliza o poder de editar normas reguladoras de diversas questões, dentre elas os processos de ensino e as práticas curriculares.

Trazendo a discussão para a questão central deste trabalho, isto é, a temática da inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica, é de fundamental importância que as deliberações travadas no Congresso em torno da matéria levem em conta as contribuições que as teorias curriculares são capazes de oferecer.

É imprescindível que se compreenda a crítica althusseriana já comentada, e que se entenda o papel que as instituições jurídicas exercem tradicionalmente nas sociedades, no sentido de servirem como aparelhos repressivos do Estado, para que as discussões parlamentares em torno do ensino jurídico conduzam à sua inclusão na educação básica em um contexto emancipador.

A inclusão deve objetivar que os educandos sejam estimulados a compreender esse processo de dominação, para que possam se valer dos mesmos aparelhos para impedir essa dominação, transformando o direito e os sistemas jurídicos e políticos em aparelhos afirmadores da cidadania.

É preciso que a importância das demandas de reconhecimento seja entendida pelos agentes políticos responsáveis por travar, no âmbito do Congresso Nacional, o debate da inclusão dos saberes jurídico-constitucionais nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Entender que há demandas de justiça social que passam pelo reconhecimento de direitos humanos de minorias, e que essa noção é fundamental aos currículos contemporâneos, é um elemento que pode transformar substancialmente o debate em torno do ensino de direitos no ambiente escolar.

Enfim, inúmeras são as contribuições que as teorias curriculares podem oferecer ao processo político em torno de temas centrais da educação e das práticas curriculares. No particular caso da alteração curricular da educação básica brasileira para inclusão de conteúdos jurídico-constitucionais nessa base, a observância dessas contribuições é fundamental.

Todavia, precariedade do debate travado no processo político e nas deliberações legislativas que vem se convertendo em praxe no Congresso Nacional e nas altas cúpulas do Executivo nacional evidencia que as decisões que regem a coisa pública brasileira não raro prescindem de um olhar às contribuições oriundas da pesquisa e da ciência.

4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tendência no debate pedagógico internacional, o tema da Educação em Direitos Humanos vem sendo objeto de rica teorização científica ao redor do mundo. A consciência global que se vem construindo no sentido de valorização dos direitos humanos tem despertado o entendimento de sua relevância para a superação de conflitos e crises globais – entendimento que tem estimulado a edição de tratados, planos de ação e cartas programa para efetivação do direito humanitário de maneira mais intensa desde meados do Século XX.

Nesse processo, busca-se identificar possíveis alternativas e ferramentas para a efetivação dos direitos humanos no mundo. Como não poderia deixar de ser, os sistemas pedagógicos têm sido considerados nesse debate, o que vem resultando no enriquecimento das discussões políticas e acadêmicas em torno da temática da educação em (ou para) os direitos humanos.

O potencial da educação como canal de afirmação e concretização do direito humanitário está relacionado ao seu poder de colaborar com a construção de uma cultura de direitos humanos e de uma consciência global em torno desses direitos. Apesar das críticas doutrinárias à concepção universalista dos direitos humanos, mais à frente analisadas, a necessidade relativa à promoção dessa consciência global é indubitável – o que não implica dizer que tal consciência venha a ter o condão de desprezar diversidades culturais e as peculiaridades de cada povo.

Assim, dentre as medidas e metas que vêm sendo estabelecidas para a concretização dos direitos humanos no mundo, o estímulo e o fortalecimento de uma perspectiva educacional voltada à afirmação desses direitos tem se destacado sobremaneira.

A educação em direitos humanos se pauta na compreensão da historicidade dos direitos valorativos da vida e da dignidade humana, bem como na adoção de processos pedagógicos continuados, a serem adotados nos diversos níveis de ensino, compondo um conjunto de práticas educacionais voltadas à promoção da mudança e da humanização¹⁰⁷ dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico¹⁰⁸.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento de 2003 reeditado em 2007, elaborado pela Presidência da República através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e dos Ministérios da Educação e da Justiça, em parceria com a

¹⁰⁷BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, 2000, p. da internet.

¹⁰⁸ Importante é destacar que não só discentes, mas também docentes participam dialogicamente desse processo, humanizando-se mutuamente.

UNESCO, traz definições¹⁰⁹ e reflexões acerca do tema, além de estabelecer metas e ações programáticas para uma atuação pedagógica humanizadora para todos os níveis de ensino.

Também o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), elaborado pela UNESCO e pelo Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), traz considerações sobre o que seria a educação em direitos humanos¹¹⁰, apontando para a necessidade de se promover, através dessa prática pedagógica humanizadora, uma consciência de direitos humanos que considere o contexto cultural em que estão inseridos.

A educação em direitos humanos seria, assim, um processo complexo, que passa por um planejamento curricular que prestigie os conhecimentos relacionados aos direitos humanos e sua historicidade, sua proteção normativa, sua valoração ontológica e os perigos de sua violação; pela adoção de metodologias comunicativas que dialoguem com a humanidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, permitindo-lhes levar a consciência dos direitos humanos para suas vivências e seu cotidiano; e pela adoção de ações e práticas voltadas à afirmação da cultura dos direitos humanos, com vistas ao estímulo a uma formação cidadã e à transformação social democrática.

¹⁰⁹ Senão vejamos:

“A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.”

(PNEDH, 2007, p. 25)

¹¹⁰ Senão vejamos:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de direitos humanos existentes no seu próprio contexto cultural. Mediante essas atividades, os educandos são dotados dos meios necessários para determinar e atender as suas necessidades no âmbito dos direitos humanos e buscar soluções compatíveis com as normas desses direitos. **Tanto o que é ensinado como o modo como é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos**, estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências.

(PMEDH, 2006, p. 1) (Grifos nossos, para destacar a dupla concepção da educação em direitos humanos, que se baseia em questões curriculares e metodológicas)

Em síntese, conforme traçado no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e conforme reforçado nas pesquisas científicas e teorizações em torno do tema, a educação em direitos humanos é um paradigma pedagógico que visa à formação de uma cultura valorativa da dignidade da pessoa humana, que sugere uma reestruturação dos sistemas pedagógicos através de dois canais: a) a adoção de práticas curriculares que contemplem conhecimentos relativos ao direito humanitário e à vida democrática; b) a aplicação de metodologias de ensino voltadas à formação de uma cultura de direitos humanos.

Relativamente à organização curricular, a sistemática da educação em direitos humanos é voltada para a definição, em todos os níveis de ensino, de currículos que contemplem conhecimentos relativos aos direitos humanos, ao direito humanitário, à democracia e ao Estado de Direito¹¹¹.

Em cada nível de ensino e em cada situação pedagógica o planejamento curricular voltado à valoração dos direitos humanos deve encontrar suas possibilidades e a gama de saberes sobre direito humanitário passíveis de serem transmitidos de maneira adequada ao contexto.

No caso da educação básica, as práticas curriculares humanizantes podem ser alcançadas pela introdução de conhecimentos relacionados ao direito humanitário em diversas disciplinas da grade dos ensinos fundamental e médio.

Sua historicidade pode ser tema de diversos assuntos do curso de História. Sua universalidade faz parte do entendimento da geopolítica estudada em Geografia. Seus pressupostos filosóficos e sociais são indispensáveis ao conteúdo das disciplinas de Filosofia e Sociologia. A vocação das artes para a defesa da dignidade humana não pode escapar ao estudo básico da dos estudos artísticos e da Literatura.

É dizer: os direitos humanos permeiam os variados aspectos da vida, não sendo difícil a uma organização curricular de ensino básico contemplar temas diversos de direitos humanos dentro dos conteúdos das disciplinas que tradicionalmente compõem suas grades.

¹¹¹ Tal entendimento é, inclusive, ratificado na Declaração e Programa de Ação de Viena, que estimula a Educação em Direitos Humanos. Senão vejamos em alguns de seus artigos:

Art. 79. Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e **deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais**. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que **incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino**, formais e não formais.

Art. 80. A educação em matéria de Direitos Humanos **deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social**, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam **reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos**. (Grifos nossos)

Todavia, nada impede que, além de ser espaço para o estudo difuso do direito humanitário nas disciplinas diversas, a educação básica seja contemplada com a inclusão de uma matéria específica voltada a um estudo concentrado dos direitos humanos fundamentais dos cidadãos, da organização jurídico-política da sociedade, das estruturas democráticas que viabilizam o exercício da cidadania.

Assim, a meta de se incluírem saberes de direito humanitário no currículo dos diferentes níveis de ensino pode, ao menos no particular caso da educação básica, ser alcançada através de uma mudança de paradigmas na maneira de se lecionar as disciplinas diversas, de modo a se prestigiarem os temas de direitos humanos, ou através de uma reestruturação curricular mais complexa, pautada na inclusão de uma nova disciplina nas grades dos ensinos fundamental e médio, voltada aos estudos sobre as instituições jurídico-políticas estabelecidas na Constituição.

Essa segunda opção, inclusive, já foi uma realidade na história da educação brasileira. Estudos da chamada Educação Moral e Cívica já fizeram parte das estruturas curriculares do ensino básico no país em tempos remotos. Todavia, os contornos dados a esse componente curricular não guardavam grandes semelhanças com a perspectiva humanizadora que as tendências internacionais em defesa de uma educação em direitos humanos sugerem na contemporaneidade.

Conforme se verá mais adiante, as práticas adotadas nos tempos da Educação Moral e Cívica tinham a ver com a promoção do respeito acrítico e subordinado às engessadas instituições jurídico-políticas do Estado Brasileiro da época. Já as tendências contemporâneas apontam à conscientização quanto à vida democrática e aos valores da cidadania e da dignidade humana, numa perspectiva de emancipação, humanização e libertação.

Já no que diz respeito ao método de ensino, é nessa questão que a sistemática da educação em direitos humanos encontra aplicabilidade ampla e possibilidades múltiplas.

Se a pedagogia em direitos humanos consiste na adoção de práticas continuadas de fomento à cidadania e à humanização, a metodologia de ensino compatível com tais práticas não pode ser apática e meramente teórica. Para formar humanidades, é preciso estimular-se a humanidade, e nas práticas pedagógicas isso pode ser feito de diversas maneiras.

Não se está aqui a menosprezar o papel da teoria. As abordagens teóricas relativas aos direitos humanos devem ser analisadas e entendidas no processo de educação comunicativa e democratizadora, mas a vivência do fenômeno democrático é indispensável nesse processo. Até mesmo no contexto do ensino superior essa noção vem ganhando força:

se por um lado não se pode fazer o ensino universitário apenas com a prática, também não se pode preenchê-lo puramente com a teoria¹¹².

Nessa perspectiva, é preciso oportunizar a experimentação de realidades, é preciso provocar emoções e despertar sentidos. Numa proposta de educação humanizadora, o cinema, as artes plásticas e a literatura são ferramentas para a promoção de uma situação de ensino interativa, em que a subjetividade dos aprendentes participe do processo pedagógico.

No contexto do ensino jurídico-constitucional aplicado à educação básica, não é interessante se cogitar a transmissão acrítica da norma posta, como se a vida jurídico-política da sociedade a ela se resumisse. A metodologia humanizadora a ser utilizada nessa situação de ensino tem de ser estimulante, pautada na interpretação crítica do direito e das instituições jurídicas e políticas do Estado.

As artes assumem papel importante nesse processo.

É possível que essa perspectiva pedagógica pautada na dialogicidade seja alcançada através da discussão sobre filmes, canções, poesias, narrativas relacionadas a fatos históricos ou a notícias do cotidiano. A política, a democracia, a cidadania e os direitos humanos permeiam a vida, estão nos acontecimentos, na arte, na literatura, e podem facilmente ser trabalhados em sala de aula através desses canais facilitadores e estimulantes, que verdadeiramente dialogam com a humanidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

O poder que as artes têm de facilitar a compreensão do mundo é analisado por STRECK e OLIVEIRA, em interessante ensaio no qual são traçadas reflexões sobre o problema de se levar os fenômenos à manifestação¹¹³.

No ensaio, a dificuldade que alguns personagens da literatura têm quanto à capacidade de levar os fenômenos à manifestação¹¹⁴, isto é, quanto à possibilidade de expressarem suas ideias por meio das palavras e da linguagem, é relacionada ao desafio ainda não superado pela construção do direito moderno no sentido de levar os fenômenos jurídicos à

¹¹²BITTAR, Carlos Alberto. **A reforma oficial do ensino jurídico no Brasil**. Revista da Faculdade de Direito da USP, v. 90,1995, p. 85.

¹¹³ STRECK, Lenio; OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. A “secura”, a “ira” e as condições para que os fenômenos possam vir à fala: aportes literários para pensar o Estado, a Economia e a autonomia do Direito em tempos de crise. In: STRECK, Lenio; TRINDADE, André Karam. **Direito e literatura**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 161.

¹¹⁴A exemplo do personagem Fabiano, de Graciliano Ramos, no clássico literário *Vidas Secas*, que, injustamente encarcerado por não ter tido êxito em articular suas palavras, vê-se também incapaz de articular para si próprio o conteúdo de sua própria indignação: “Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? [...] se não fosse aquilo... Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou – e partiu-se. Difícil pensar.” (RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 111. ed. São Paulo: Record, 2009, p. 33).

manifestação de forma íntegra, sem mascarar realidades, sem emudecer aquilo que tradicionalmente não vem à tona, não alcança a superfície da dogmática jurídica¹¹⁵.

A resposta ao problema, continuam os autores, seria dada pela própria literatura. Assim como no realismo literário se mostrou ser possível a transcrição das vicissitudes do cotidiano através da linguagem e das formas literárias, também o discurso jurídico deve ser capaz de representar a realidade em sua completude, através de um fenômeno que no ensaio é denominado de “realismo literário *no* direito”¹¹⁶.

Essa transmissão da realidade em sua completude é justamente aquilo com que a educação em direitos humanos visa trabalhar. Logo, se a literatura é um canal capaz de transmitir elementos da realidade que o discurso jurídico nem sempre é capaz de comunicar, as formas literárias devem integrar as práticas pedagógicas do ensino jurídico – até mesmo para se ampliarem os horizontes dos limites linguísticos do educando, pois, como se vê, também ele precisa desenvolver a capacidade não só de compreender a realidade, mas também a de levá-la à manifestação.

No contexto do ensino jurídico na educação básica, o objetivo deve ser justamente o de facilitar aos educandos a leitura do mundo, a interpretação dos fenômenos sociais e jurídicos, bem como o de estimular sua capacidade de levar essa compreensão à manifestação, isto é, de expressar seu entendimento e suas visões em relação à política, ao processo jurídico, à democracia.

Como se vê, a perspectiva da educação em direitos humanos traz possibilidades significativamente interessantes para se pensar a proposta de inclusão de ensinamentos jurídico-político-constitucionais no contexto da educação básica brasileira. É fundamental que propostas de inclusão desse rol de saberes nos ensinamentos fundamental e médio partam de reflexões humanizantes, voltadas às tendências internacionais de formação de uma cultura universal dos direitos humanos.

Todavia, como será analisado mais adiante, tanto as experiências do nosso passado relativamente ao ensino moral e cívico na escola, como as propostas legislativas que ora tramitam no Congresso Nacional no sentido de incluir o ensino da Constituição na educação básica parecem ignorar ou secundarizar a valoração dos direitos humanos no processo pedagógico.

¹¹⁵ STRECK, Lenio; OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. A “secura”, a “ira” e as condições para que os fenômenos possam vir à fala: aportes literários para pensar o Estado, a Economia e a autonomia do Direito em tempos de crise. In: STRECK, Lenio; TRINDADE, André Karam. **Direito e literatura**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 165-166.

¹¹⁶*Op. cit.*, p. 166.

As experiências passadas, mas voltadas ao desenvolvimento de um senso cívico nos estudantes, e a propositura contemporânea, direcionada sobretudo à formação cidadã dos jovens da educação básica, deixam a desejar no que diz respeito à missão de colaborar com a construção de uma cultura de direitos humanos.

Assim, é importante fortalecer-se a teorização e divulgação dos princípios da educação em direitos humanos, a fim de se concretizá-la. Qualquer iniciativa curricular tendente a incluir conhecimentos jurídicos na educação básica tem de passar por essa reflexão.

4.1. UNIVERSALISMO E RELATIVISMO NA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Um ponto que merece especial atenção nas discussões em torno da teoria dos direitos humanos, notadamente quando se aplica a teoria aos sistemas de ensino, certamente diz respeito ao atributo da universalidade desses direitos. A questão é significativamente polêmica, não havendo um consenso ou sequer um protagonismo de discurso em torno do tópico. Dessa forma, cabe aqui traçarmos, ainda que de maneira sucinta, algumas considerações sobre o assunto.

Desde as concepções jusnaturalistas segundo as quais haveria um rol de direitos inatos ao homem, que decorreriam de sua racionalidade e humanidade, ou desde as visões contratualistas para as quais a soberania resulta do consenso popular, o entendimento de que existiria uma suposta universalidade em relação aos direitos do homem está presente no debate dos direitos humanos¹¹⁷.

Essa tendência universalizante, que exerceu protagonismo no pensamento do direito humanitário no contexto iluminista e liberal de sua gênese, continua forte no debate em torno dos direitos humanos.

A adesão do pensamento liberal a uma concepção universalista dos direitos humanos é fácil de ser compreendida.

As primeiras positavações relativas aos direitos humanos não se apresentaram no formato de constituições, mas sim de declarações de direitos do homem, que apresentavam um caráter universalizante. Não se tratavam exatamente de cartas de direitos de uma nação, mas sim de declarações de direitos dos homens em geral.

¹¹⁷LUÑO, Antonio-Enrique Pérez. **La Tercera Generación de Derechos Humanos**. Navarra: Arazadi, 2006, p. 206-207.

A Declaração de Direitos do povo da Virgínia exerceu influência sobre as demais declarações, e apresentava uma nítida vocação jusnaturalista, propondo-se a ser uma declaração de direitos naturais, isto é, universais, inatos ao ser humano¹¹⁸.

Também a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, fruto do pensamento franco-revolucionário, apresenta um caráter universalizante: é uma declaração de direitos *do homem*, e não do povo francês.

Essas primeiras cartas de direitos são editadas em um momento histórico que representa um despertar para a importância de se positivar direitos naturais, ou seja, de se declarar aqueles direitos que o ser humano possui em função de sua racionalidade. Não se limitam a declarar direitos voltados à proteção de seus povos, não são normas fundantes de nações soberanas. São cartas de direitos humanos, que estabelecem uma valoração universal desses direitos.

A universalidade é, assim, um elemento constitutivo da noção de direitos humanos¹¹⁹, é um atributo que lhes é inerente desde os primeiros movimentos normogênicos voltados à sua tutela.

Por essa razão, alguns teóricos consideram que a universalidade é a razão de ser dos direitos humanos. É o caso de LUÑO, para quem os direitos humanos ou são universais ou não existem, posto que se não houver uma interpretação universalizante dos direitos fundamentais, estes passariam a ser direitos de grupos, e não do ser humano¹²⁰.

Em que pese a coerência desse raciocínio, a realidade mostra-se por demais complexa, apresentando situações para as quais a ética universalista talvez não ofereça as melhores soluções.

Se os direitos humanos são universais, seria justificável a fragilização da soberania de nações em que certos direitos fossem mitigados por questões culturais? Que moldura cultural poderia ser utilizada para delimitar os contornos impostos às cores desses direitos humanos ditos universais? Aquilo que não se enquadrar nessa moldura não poderia buscar legitimação em outra fonte de direito, como nos costumes, que tão variados são nas diferentes realidades espaço-temporais?

¹¹⁸ Vocação que fica clara desde seu primeiro artigo:

Virginia Declaration of Rights, Section 1. That all men are **by nature** equally free and independent and have certain **inherent** rights, of which, when they enter into a state of society, they cannot, by any compact, deprive or divest their posterity; namely, the enjoyment of life and liberty, with the means of acquiring and possessing property, and pursuing and obtaining happiness and safety. (Grifos nossos)

¹¹⁹ LUÑO, Antonio-Enrique Pérez. **La Tercera Generación de Derechos Humanos**. Navarra: Arazadi, 2006, p. 206.

¹²⁰ LUÑO, *op. cit.*, p. 223.

Em algumas visões, as questões acima indicadas merecem alguma reflexão, mas não demandam um abandono da concepção universalista de direitos humanos.

Para BENEVIDES, por exemplo, as diferenças culturais devem ser levadas em conta na aplicação dos direitos humanos, pois estes devem conduzir à igualdade, e não à homogeneidade; naquela, haveria lugar para a diferença, desde que isso não implicasse na desigualdade, na discriminação, na violência, nem na crença em uma suposta superioridade de um grupo sobre outro¹²¹.

Todavia, continua a autora, embora o império dos direitos humanos não impeça a coexistência de diferenças, o aparente conflito entre universalidade do direito humanitário e o direito à cultura deve ser resolvido, em primeira análise, através da prevalência hierárquica dos direitos humanos e liberdades fundamentais e, em segundo momento, com observância da liberdade individual do cidadão adulto, a quem caberia escolher livremente quanto à sua identificação cultural¹²².

Data venia, apesar da inegável contribuição dada pela autora quanto à teorização da educação em direitos humanos, nesse particular ponto sua visão parece descuidar ligeiramente da grande complexidade representada pelas questões culturais. A prevalência dos direitos humanos sobre o direito à cultura, apesar de ser um discurso tentador, representa uma solução por demais simples para um problema significativamente desafiador.

Evidentemente que em situações tendentes ao absurdo, como o tão discutido caso da mutilação genital feminina que ocorre em regiões africanas, a violação à dignidade humana é flagrante¹²³, ao ponto de ser frágil a defesa da prática em nome do direito cultural envolvido. Em casos como esse, a preponderância do direito humanitário parece mesmo ser a solução mais óbvia.

Todavia, essa superioridade hierárquica dos direitos humanos ante o direito à cultura não é absoluta. Casos há em que a dignidade humana mostra-se intrinsecamente relacionada à questão cultural, sendo inadequada a alegação de prevalência de liberdades fundamentais que venham a ferir valores culturais importantes.

O que dizer, por exemplo, da discussão quanto à vedação ao uso de burcas por mulheres islâmicas em países europeus? Em uma visão eurocêntrica e islamofóbica, o uso da

¹²¹ BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 339.

¹²² *Op. cit.*, p. 344.

¹²³ Cf. PIACENTINI, Dulce de Queiroz. **Direitos humanos e interculturalismo: análise da prática cultural da mutilação genital feminina**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. 2007, p. 125.

burca pode parecer uma violação à dignidade da mulher, mas essa suposição jamais pode ensejar a imposição de um monismo cultural europeu e ocidental a pessoas que não comungam desses valores¹²⁴.

Sobre esse caso em particular, interessante é a análise da vedação ao véu islâmico, em 1994, nas escolas francesas, por ordem do Ministério da Educação do país. Na circular ministerial, indicava-se que todas as formas de discriminação de gênero deveriam parar na porta da escola, e que qualquer forma de proselitismo religioso não seria adequado ao ambiente escolar de um país laico¹²⁵.

Ora, não deveria a escola ser justamente um espaço de reprodução das contradições da sociedade? Os educandos não deveriam ser convidados a conhecerem as diferenças culturais existentes no mundo? Por que privá-los, então, do contato com os elementos das diferentes culturas?

Relativamente às estudantes de origem islâmica, quão violenta não é a proibição do uso de um elemento tão importante de sua cultura no ambiente escolar? A cultura faz parte do ser humano, integra sua essência. As estudantes proibidas de usarem a burca na escola são proibidas de carregarem consigo um traço de sua cultura, de sua personalidade. Não faz sentido defender-se a superioridade hierárquica dos direitos humanos ante ao direito à cultura, posto que em certas situações esse discurso pode resultar na própria violação a direitos relacionados à dignidade humana.

Ademais, o segundo critério proposto pela autora, que orienta à análise da liberdade individual do cidadão que eventualmente tenha um direito humano mitigado em nome de sua pertença étnico-cultural, também se mostra problemático.

Num padrão cultural ocidental, as pessoas aparentam gozar de liberdade para fazerem as escolhas que bem lhes aprouverem. Apesar de haver diversas situações que excepcionam essa aparente liberdade ocidental¹²⁶, a aparência cria a sensação de que os cidadãos são de fato livres, não estando atados a quaisquer padrões culturais.

Essa não é sequer a realidade absoluta das nações democráticas, quanto mais daquelas em que a democracia não é um valor caro.

¹²⁴ Cf. MEZZAROBBA, Orides; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A proibição do uso da burca na França sob a ótica dos direitos humanos fundamentais: proteção da dignidade humana ou imposição de um imperialismo cultural? **Revista do Direito UNISC**, nº 37, jan/jun 2012, p. 23.

¹²⁵ SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999, p. 154.

¹²⁶ Afinal, mesmo em nações democráticas, como o Brasil, ainda há muitos casos de liberdades tolhidas, quer falemos de mulheres oprimidas, de trabalhadores escravos ou de crianças exploradas pelo trabalho infantil, por exemplo.

Em países que possuem regimes políticos fechados, ou nas nações em que o fundamentalismo religioso domina a vida dos cidadãos, essa liberdade de escolha é flagrantemente inexistente. Não se pergunta aos cidadãos dessas nações se eles querem comungar da cultura e da religião preponderante em seu país. Não se convida mulheres africanas a conhecer mais sobre os benefícios da mutilação genital, para que elas façam sua escolha. As violações a direitos humanos, em muitas situações, ocorrem à revelia da vontade dos cidadãos. Cultura não simplesmente é uma questão de escolha.

Como se vê, a problemática não é simples. Simples também não pode ser sua solução.

A vertente teórica que se construiu como contraponto ao universalismo dos direitos humanos é a relativista. Em linhas gerais, essa acepção é relacionada à visão de direitos humanos como resultantes do sistema político, econômico, cultural e moral de cada sociedade, não havendo assim uma unicidade em torno dos direitos fundamentais, mas sim uma pluralidade, relacionada à pluralidade de culturas e valores existente no mundo¹²⁷.

De fato, a crítica relativista é deveras coerente, apontando as fragilidades e problemáticas intrínsecas à visão universalista dos direitos humanos.

E não são poucas as problematizações possíveis. A narrativa universalista depende de uma noção de cultura privatista. A cultura é uma produção coletiva e heterogênea, apropriada, porém, pela narrativa universalista, que a reinterpreta e reproduz sob a ótica de determinados seguimentos sociais particulares¹²⁸.

Nem poderia ser diferente. Quem detiver a titularidade do discurso dos direitos humanos universais obviamente lançará a esse discurso seus próprios valores. A moldura cultural dentro da qual será ‘pintada’ a narrativa dos direitos humanos será sempre definida pelo ‘pintor’, ou seja, pelo detentor desse discurso.

E assim vem sendo desde os primeiros passos dados na sistematização dos direitos humanos. O ideário liberal-burguêseuropeu difundiu-se para além da Europa no contexto da expansão capitalista, sendo propagados os valores desse ideário¹²⁹ – é dizer, foi esse pensamento o detentor de uma narrativa cultural universalizante inicial, foi esse ideário que estabeleceu seus próprios valores como aqueles que compõem a dita cultura universal. A

¹²⁷ PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da Ordem Internacional Contemporânea. **Revista da Escola de Magistratura Regional Federal**, v. 2, 2006, p. 12.

¹²⁸ SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: In: _____ *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 246.

¹²⁹ *Op. cit.*, p. 247-248.

cultura, que é naturalmente um patrimônio coletivo e heterogêneo, é aí apropriada, passa a ser reproduzida sob uma égide privatista, particularizada.

As críticas relativistas, contudo, não apresentam soluções concretas para os problemas práticos relacionados à aplicação dos direitos humanos. Se as diferenças culturais forem valorizadas como valor absoluto, sequer haveria sentido teorizar-se acerca de direitos humanos inalienáveis e invioláveis.

Uma questão importante no aparente conflito entre o relativismo e o universalismo na teoria dos direitos humanos não é a adoção de uma ou de outra concepção, mas sim a identificação do ponto ideal entre as duas visões. Em que medida as particularidades culturais devem ser toleradas, ainda que a custo da mitigação de um valor humano relevante no contexto internacional? Em que hipóteses o discurso dos direitos humanos poderia ser usado para justificar uma intervenção na soberania de um país para a defesa de um valor universal? A narrativa dos direitos humanos poderia ser construída de maneira mais plurifacetada, abandonando os tradicionais apegos aos valores eurocêntricos, historicamente protagonistas do discurso dos direitos humanos?

Algumas das alternativas que se discutem no debate dos direitos humanos caminham no sentido da promoção de um diálogo entre as diferentes culturas, a fim de se construir uma concepção de direitos humanos pautada não apenas em valores culturais hegemônicos, mas sim em valores plurais¹³⁰.

Essa visão, que propõe um diálogo transcultural ou multicultural, parece apontar para o caminho mais adequado quanto à interpretação e aplicação dos direitos humanos. Apesar de não ser tarefa fácil, a leitura do direito humanitário tem de ser pautada no entendimento da pluralidade cultural existente no mundo. Visões parciais e hegemônicas podem, no lugar de combater, resultar em mais violações de direitos fundamentais.

Diante dessas reflexões, tão importantes nas discussões sobre direitos humanos na contemporaneidade, como a educação em/para os direitos humanos deve se desenvolver? Deve levar em conta a perspectiva universalista, considerando haver direitos inerentes a todos os seres humanos sem distinção? Ou deve ser um espaço pedagógico que contemple as diferenças, sobrepondo-as à eficácia dos direitos humanos?

Antes de se analisar a resposta a essas inquietações, é importante ter-se em vista que a contradição universalismo *versus* relativismo é, de fato, um debate paradoxal: o discurso

¹³⁰ Cf. KLAUTAU FILHO, Paulo de Tarso Dias. **Igualdade e liberdade**: Ronald Dworkin e a concepção contemporânea de Direitos Humanos. Belém: Editora CESUPA, 2004.; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

relativista não pode ser nem refutado nem tomado como verdade absoluta¹³¹. Cada caso concreto precisa ser interpretado, pois para cada conflito de direitos a aplicação da sistemática dos direitos humanos poderá tender mais ao relativismo ou mais à valoração universal de direitos humanos.

Todavia, conforme se verá adiante, as metodologias e os conteúdos utilizados nas propostas educativas comprometidas com a afirmação dos direitos humanos devem partir de uma perspectiva multicultural, tendente não à recepção de valores pré-moldados, mas sim à construção de uma cultura de direitos humanos na qual sejam contempladas as diferenças.

Nas práticas curriculares, a concepção multiculturalista deve conduzir ao desenvolvimento do senso crítico. Estudantes não devem ser convidados a celebrarem acriticamente as diversidades culturais existentes, mas sim a compreendê-las em sua complexidade¹³².

No ambiente escolar, é desejável que a pluralidade cultural seja trazida verdadeiramente à realidade dos estudantes. Em um país diverso como o Brasil, é plenamente possível que se adotem políticas para que os jovens não estudem *sobre* as minorias, *sobre* os diferentes, mas sim que estudem *com* outros jovens que representem as diferenças. A escola deve reproduzir a pluralidade e as contradições existentes na sociedade.

Para se fazer menção a esse enfoque pedagógico multicultural aberto e interativo, vem-se adotando o termo interculturalismo. Nesse enfoque, as relações de poder que permeiam as relações culturais nacionais e globais são enfrentadas e entendidas. Não há adesão a um consenso universalista, mas sim o entendimento da culturalidade integrativa e o estímulo do respeito ao diferente¹³³.

É esse o enfoque que deve ser considerando para a efetivação de uma verdadeira educação em direitos humanos. A proposta de inclusão curricular de estudos jurídico-constitucionais na educação básica deve se pautar nessa vertente da pedagogia do direito humanitário para se desenvolver.

¹³¹ FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 168-169.

¹³² Sobre a influência que essa vertente do multiculturalismo deve exercer nas questões curriculares, interessante é considerar que: “Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, Tomaz Tadeu, **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010., p. 88-89).

¹³³ FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 282.

4.2. TENDÊNCIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Conforme já discutido, a educação em direitos humanos é uma sistemática que conjuga, de um lado, práticas curriculares que contemplem estudos relacionados ao direito humanitário e à democracia, e, de outro, paradigmas metodológicos humanizadores voltados ao desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

Não é uma aplicação fácil, pois, como mencionado, educar em direitos humanos é tarefa que passa pela conjugação de lógicas diversas, afinal a educação em direitos humanos é voltada à redução de desigualdades, mas é também direcionada ao desenvolvimento do respeito às diferenças.

Esse ousado projeto pedagógico une a busca pela justiça de igualdade e redistribuição às lutas por justiça de reconhecimento¹³⁴, o que por si só já revela grande complexidade¹³⁵. Como se não bastasse, a educação em direitos humanos se propõe a compatibilizar essas lógicas diversas em um ambiente significativamente desafiador: o ambiente escolar.

Assim, além de ser justa no sentido de contribuir com o caminhar para igualdade, e além de ser uma perspectiva pedagógica que estimula não só o respeito, mas também a compreensão das diferenças e de suas complexidades, a educação em direitos humanos deve ser uma sistemática adequada às inúmeras peculiaridades do ambiente escolar, pautando-se em uma prática pedagógica que torne compatíveis os dois ideais de justiça (o ideal de redistribuição e o ideal de reconhecimento).

Para alcançar essa missão tão desafiadora, SACRISTÁN entende que a educação democrática (ou educação para a democracia) deve valer-se de um currículo comum, contemplando as noções de justiça de igualdade e de redistribuição; mas que seja um currículo comum com pluralidade interna, integrando valores e abrindo espaço para a diversidade cultural; esse currículo comum deve, por fim, ser aplicado através de uma pedagogia diferenciada, que se pautem em estratégias variadas e métodos que estimulem as singularidades dos sujeitos¹³⁶.

No Brasil, a política curricular já vinha se direcionando para a formação de uma base nacional comum curricular. As Diretrizes Nacionais Curriculares, de 2013, traziam uma

¹³⁴SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 258.

¹³⁵ Sobre as demandas de redistribuição e de reconhecimento, vide tópico 3.3, *supra*.

¹³⁶SACRISTÁN, *op. cit.*, p. 259.

definição quanto à base comum¹³⁷. Na perspectiva das Diretrizes, o currículo não deve se limitar aos conhecimentos, saberes e valores sobre os assuntos diversos: deve, além disso, ser uma ferramenta de incentivo à aprendizagem de habilidades, para que os sujeitos desenvolvam o senso crítico e a capacidade de fazer escolhas e de conduzir suas próprias vidas¹³⁸.

É uma definição programática sucinta, que não aponta ao enfrentamento das complexidades que se impõem aos sistemas de ensino no contexto da educação em direitos humanos. Está longe de considerar as lógicas de justiça de igualdade e reconhecimento, ou as pluralidades culturais que devem ser observadas nas propostas pedagógicas voltadas à humanização dos estudantes.

Resultado das Diretrizes Nacionais Curriculares e de uma relativamente ampla discussão com setores da sociedade civil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³⁹ reflete a vagueza da norma programática.

Apesar da apresentação feita no texto introdutório da Base Nacional, segundo o qual “a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”¹⁴⁰, a Base inclui os conhecimentos relacionados à cidadania e aos direitos humanos apenas de forma transversal.

De fato há valores humanizantes, voltados ao pleno exercício dos direitos e da vida democrática, difusos nos ditames da BNCC, como o que se vê em nas disciplinas de Artes¹⁴¹ e

¹³⁷“Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais.”.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23/05/2017, p. 31.

¹³⁸ MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1591 - 1613 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, p. 1599.

¹³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24/05/2017.

¹⁴⁰*Ibidem*, p. 7.

¹⁴¹“O componente curricular [artes] contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.” *Ibidem*, p. 151.

Língua Portuguesa¹⁴². Apesar de essa transversalidade ser fundamental para a efetivação de uma educação humanizadora, ela não é suficiente. É preciso que a democracia, a cidadania e os direitos humanos componham, eles próprios, um rol de conhecimentos a serem estudados, pensados e debatidos no ambiente escolar.

É dizer: é fundamental que se traga a democracia para dentro do currículo¹⁴³.

Isso pode ocorrer não apenas através de uma metodologia de ensino dialógica, não somente através da vivência democrática na própria construção do saber e do currículo, mas também através de uma organização curricular que contemple, com autonomia, os saberes e valores relacionados diretamente à vida democrática, ao exercício da cidadania, aos direitos humanos.

Essa organização curricular que prestigie os direitos humanos como conteúdo autônomo a constar das disciplinas da educação básica é, inclusive, uma orientação da Declaração e Programa de Ação de Viena.

Conforme já reproduzido alhures, a Declaração estabelece um apelo aos Estados, no sentido de criarem disciplinas curriculares da educação básica que incluam especificamente os temas de direitos humanos e democracia¹⁴⁴.

Dessa forma, a inclusão desse conteúdo nos currículos da educação básica é uma tendência no debate internacional em torno da educação em direitos humanos. A transversalidade dos direitos humanos no currículo é uma ferramenta importante nessa sistemática, mas não é suficiente para que se alcance uma educação verdadeiramente voltada à democracia e à humanização dos estudantes.

É importante que se defina um espaço de estudos e discussão na educação básica no qual os conhecimentos jurídicos e constitucionais relacionados ao exercício da cidadania e à valorização dos direitos humanos sejam trabalhados não de forma transversal, mas de forma principal. E isso só se alcançará com o estabelecimento de uma disciplina curricular voltada ao tema.

E quais seriam os pontos principais do conteúdo da dessa disciplina?

¹⁴²“O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania [...]”. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016, p. 63.

¹⁴³ TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (org.); BENEVIDES, Maria Victoria (prefácio). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 150.

¹⁴⁴ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena. Art. 79, p. 20. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direit os%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 02/06/2017.

Esse tópico, que será detalhadamente avaliado mais a frente, merece uma explanação preliminar, já que se está a discutir as possibilidades curriculares voltadas à educação em direitos humanos.

Para BENEVIDES, haveria um conteúdo óbvio a ser abordado numa educação pretensamente humanizadora. A própria definição de direitos humanos, o conhecimento sobre suas dimensões históricas, sobre as possibilidades de sua reivindicação e a positivação de suas garantias comporiam esse núcleo duro¹⁴⁵.

Ainda para a autora, essa abordagem deveria ser pautada não só na transmissão relativa aos direitos dos educandos, mas deveria ser também direcionada à formação quanto aos deveres de todos e ao fomento ao compromisso que os cidadãos devem ter com a solidariedade, com a ética democrática e republicana e com o respeito às leis e à coisa pública¹⁴⁶.

Ora, se temas tão específicos devem ser trabalhados numa perspectiva pedagógica voltada à humanização e ao fomento da democracia e da cidadania, é evidente que o espaço adequado para essas discussões deve ser em uma disciplina específica e autônoma para o estudo dessas questões.

Falar em direitos humanos, em cidadania e em democracia é falar, indubitavelmente, em constituição. Logo, esse conteúdo que compõe o núcleo duro de uma educação humanizadora deve ser organizado em uma disciplina específica para o estudo do conteúdo constitucional na educação básica.

O ensino jurídico-constitucional voltado à formação cidadã, ao preparo para a vida democrática e à valorização dos direitos humanos é, de fato, um fim a ser perseguido na organização curricular dos ensinos médio e fundamental.

4.3. METODOLOGIAS NA PEDAGOGIA VOLTADA À FORMAÇÃO DE HUMANIDADES

Além da análise dos conteúdos curriculares necessários à uma proposta pedagógica de atuação em direitos humanos, fundamental é também a discussão acerca das metodologias que devem ser inerentes à essa atuação humanizadora nas diversas situações de ensino.

¹⁴⁵ BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 347.

¹⁴⁶ *Op. cit.*, p. 347-348.

Nesse aspecto, importante é considerar que educar em direitos humanos é educar para a paz¹⁴⁷, através de processos comunicativos e de práticas transversais que permeiem todo o processo pedagógico.

Falar em uma metodologia adequada à pedagogia humanizadora é, assim, não apenas falar em técnicas e métodos de planejamento e ensino. É falar na definição de objetivos e nortes, e em comprometimento com princípios basilares de uma filosofia educacional emancipadora. É dizer: a metodologia da educação em direitos humanos está relacionada à adoção de um agir pedagógico voltado à promoção da paz e à superação da discriminação.

Para tanto, a pedagogia humanizadora tem de passar, antes de tudo, pelo abandono de práticas autoritárias e elitistas de ensino, pela superação de modelos impositivos de educação passiva, pelo estabelecimento de um ambiente dialógico e humanizante no processo pedagógico¹⁴⁸.

Não é possível se alcançar uma educação voltada à concretização dos direitos humanos e à valorização das estruturas democráticas se o ambiente escolar não for, ele mesmo, um espaço de afirmação da democracia.

O primeiro pressuposto de um sistema pedagógico humanizador é, pois, o rompimento das práticas educacionais com as tradicionais relações de poder típicas das contradições educador-educando. A situação de ensino e aprendizagem deve ser entendida como um processo mútuo, em que docentes e discentes construam juntos o saber e o crescimento recíproco.

Apenas nessa perspectiva, em que o autoritarismo não tenha lugar e em que a dialogicidade seja prestigiada, é que a educação em direitos humanos poderá ter espaço para ser desenvolvida.

Alcançados tais pressupostos, é possível adotarem-se diversos métodos e fórmulas de ensino voltadas à formação de humanidades, ao fomento da ética e ao desenvolvimento da cidadania¹⁴⁹. A atenção às metodologias de ensino assume especial importância na perspectiva de educação humanizadora aqui advogada.

¹⁴⁷ TUVILLA RAYO, José. **Educación en derechos humanos**: hacia una perspectiva global. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser, 1998, *apud* PASCUAL MORÁN, Anaida. *Educación em y para los derechos humanos y la paz: principios y prácticas medulares*. In: TOSI, G.; ZENAIDE, M. N. ; RODINO, A. M.; FERNÁNDEZ, M. B. PASCUAL MORÁN, Anaida. . *Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares*. In: Tosi, G., Zenaide, M. De N., Rodino, A.M. & Fernández, M.B. **Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina**. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2013, p. 1.

¹⁴⁸ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. What is the dialogical method? In: **The journal of education**. Critical teaching and liberatory education. vol. 169, n. 3, 1987, p. 15.

¹⁴⁹ Cf. BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2004.

Nessa perspectiva, ainda mais relevante que a preocupação curricular deve ser a preocupação com a adequação do método, das práticas e das linguagens utilizadas no processo pedagógico, afinal o “projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas [...]”¹⁵⁰.

Tal não implica dizer que a preocupação curricular deva ser menosprezada. A proposta de educação em direitos humanos aqui trabalhada é um todo que contempla a inclusão de temáticas relativas aos direitos humanos nos currículos dos diversos níveis de ensino, trabalhados através de uma metodologia comunicativa que fomente a criticidade e a cidadania.

O que se está a dizer é que o mero planejamento curricular não é suficiente para garantir uma atuação pedagógica comprometida com a humanização. Se não houver dialogicidade no método pedagógico, se os conteúdos relativos à ciência dos direitos humanos forem transmitidos numa perspectiva mecânica e bancária, não se estará promovendo a educação em direitos humanos.

É, assim, papel do educador democrático a instigação da curiosidade do educando, e de sua insubmissão¹⁵¹. No contexto da construção do conhecimento jurídico-constitucional na educação básica, a relevância da adoção de abordagens metodológicas que prestigiem a dialogicidade e o senso crítico é particularmente notável, haja vista a importância desses conhecimentos para a prática cidadã.

Não é desejável que o estudante da educação básica seja meramente convidado a receber conhecimentos técnicos e teóricos na situação de ensino de que participa. Numa perspectiva de educação em direitos humanos, é necessário que seja dada ao educando a possibilidade de sentir e vivenciar as experiências reais da vida e da sociedade.

No caso do ensino jurídico-constitucional na educação básica, a metodologia pedagógica a ser adotada em harmonia com a sistemática da educação em direitos humanos deve oportunizar ao educando a vivência de aspectos do fenômeno jurídico e do processo político, a compreensão experimentada da vida democrática.

É importante que ele seja sujeito ativo na situação de ensino-aprendizagem, que debata e reflita sobre temas, que seja estimulado a pensar os dramas humanos existentes nas

¹⁵⁰ BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 316.

¹⁵¹Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Terra e Paz, 1996, p. 14.

relações jurídicas e políticas diversas – e não apenas que limite-se ao recebimento de frias formulações teóricas.

Para isso, o professor comprometido com uma perspectiva de ensino voltada à educação em direitos humanos lança mão de importantes recursos que fazem parte da convergência de tecnologias típica da sociedade da informação: aparatos para reprodução de conteúdos audiovisuais, que permitem a apresentação de filmes, documentários e curtas que dialoguem com os sentimentos e emoções dos educandos; serviços de internet e de comunicação remota que facilitam o compartilhamento de textos, imagens e conteúdos diversos, que podem ser disponibilizados previamente aos educandos, para discussão posterior em sala de aula; ricos acervos de conteúdo gratuito disponíveis em plataformas diversas, que permitem a consulta a periódicos, *e-books* e materiais audiovisuais interessantes, cuja busca pode e deve ser orientada e estimulada pelo pedagogo – enfim, uma série de plataformas e possibilidades que permitem ao discente ter um contato mais aproximado com a realidade e os fenômenos sociais e jurídicos¹⁵².

Ademais, na sociedade da informação as distâncias são encurtadas; realidades sociais, políticas e jurídicas de sociedades diferentes e remotas podem ser analisadas e pensadas em qualquer lugar do globo; o pensamento de teóricos de toda parte e de todos os tempos pode ser facilmente acessado por pesquisadores de qualquer nação. Seja qual for a área de ensino, essa convergência de informações não pode passar despercebida pelo docente.

Assim, essa pluralidade de possibilidades representa ao mesmo tempo um elemento facilitador e um desafio para professores e estudantes que protagonizam processos de ensino-aprendizagem no contexto da educação básica – inclusive no que diz respeito às situações de ensino em que sejam objeto de debate e aprendizagem os conhecimentos jurídico-políticos.

Essa realidade facilita o processo pedagógico na medida em que possibilita a vivência de realidades e o contato com conhecimentos e teorias outrora inacessíveis. Desafia porque, de tão grande que é, tende a ser desprezada. Tão fácil o acesso a essa pluralidade, que o professor tende a imaginar que é obrigação unilateral do estudante desbravar seus conteúdos.

O papel do docente nesse contexto não é, porém, meramente o de transmitir frios conhecimentos teóricos, assumindo que os discentes poderão complementar o processo de

¹⁵² BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 323-324.

aprendizado por conta própria, caso queiram, com os inúmeros conteúdos disponíveis nas mídias digitais.

O dever do educador, no contexto da educação em direitos humanos na sociedade da informação, é o de ver, nas múltiplas possibilidades de ensino oferecidas nesse cenário, um canal de promoção de diálogos com a humanidade do educando, um meio de fomentar nele o gosto pela busca e pelo descobrimento, contribuindo para sua formação crítica, num processo comunicativo de pedagogia.

É também de sua responsabilidade promover a sensata mediação da situação de ensino, a orientação do estudante em meio à pluralidade de possibilidades que a sociedade da informação impõe. É seu papel a indicação de leituras, a condução de consultas a acervos filmográficos, a discussão metodologicamente planejada em torno das situações estudadas.

Também as teatralizações são úteis nesse processo. No caso do ensino jurídico-político na educação básica, quão enriquecedores não podem ser, por exemplo, os júris simulados sobre casos históricos abordados nas aulas de História, ou as simulações de organizações internacionais acerca de temas discutidos em Geografia? Também as simulações relativas aos processos legislativos diversos, quão úteis não poderiam ser ao entendimento dos estudantes quanto às instituições democráticas?

O diálogo com a humanidade dos educandos é importante até mesmo em virtude da necessidade de se contribuir com a formação de sua cultura. Assim como a opressão se dissimula através da cultura – isto é, através dos valores de submissão, dos padrões de consumo, da alta carga axiológica que recai sobre determinados estilos de vida –, também a libertação pode ser promovida através dela¹⁵³.

Para a construção de uma cultura voltada à cidadania e à vida democrática, fundamental é o uso das práticas educacionais humanizadoras em comento.

Tais práticas pedagógicas podem, inclusive, ter lugar nos próprios espaços de vivência da vida democrática e das instituições cidadãs. Visitas a câmaras municipais, assembleias estaduais, tribunais e outras repartições públicas podem e devem ser oportunizadas ao educando. Afinal, a construção de uma compreensão quanto aos mecanismos de funcionamento das instituições democráticas não precisa ser um processo pautado na leitura fria de teorias, leis ou mesmo da Constituição.

Isto porque a perspectiva de educação em direitos humanos torna imperioso o estímulo à experimentação. É preciso que o ensino ultrapasse as barreiras da sala de aula, que

¹⁵³ BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico** – pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. rev., modificada, atual. eampl. São Paulo: Atlas, 2006, p. 37.

a realidade do mundo seja sentida pelo educando. Não é sustentável pensar-se a educação através do prisma do antidiálogo desamoroso que impõe comunicados¹⁵⁴, em detrimento de construí-los.

Essa preocupação relativa à adequação metodológica do ensino jurídico no contexto da educação em direitos humanos já vem sendo percebida no ambiente do ensino superior, em função da percepção inegável da necessidade de ultrapassar-se o paradigma da transmissão tradicional do saber científico e alcançar-se uma universidade cuja continuação histórica conduza à construção do saber emancipatório e libertador.

Também na educação básica, a construção do saber emancipatório deve ser o norte. Também nesse nível de ensino é de extrema importância a adoção de uma metodologia que estimule a dialogicidade, a ação e a criação¹⁵⁵, a formação de humanidades e o desenvolvimento do senso crítico.

Apenas através dessa metodologia é que se poderá alcançar a inclusão de ensinamentos jurídico-constitucionais na educação básica brasileira, em harmonia com a sistemática da pedagogia comunicativa em direitos humanos.

¹⁵⁴ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967, p. 69.

¹⁵⁵ PASCUAL MORÁN, Anaida. . Educación y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. In: Tosi, G., Zenaide, M. De N., Rodino, A.M. & Fernández, M.B. **Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación derechos humanos en América Latina**. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2013, p. 15.

5. O BRASIL E O ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Toda a reflexão acerca da sistemática da educação em direitos humanos aqui levantada, bem como em torno da possibilidade de inclusão do ensino jurídico-constitucional nos currículos da educação básica brasileira, tem por objetivo a ponderação quanto à viabilidade dessa política, levando-se em conta os objetivos e o conteúdo do direito à educação, a contribuição das teorias curriculares e a teorização da educação voltada à concretização dos direitos humanos.

No estudo dessa viabilidade, fundamental é a análise das tentativas de implementação dessa política no sistema de ensino brasileiro, tanto no que diz respeito às tentativas históricas de inclusão de conteúdos constitucionais no contexto da educação básica, que, conforme se verá, foram voltadas ao estabelecimento de conteúdos moralizantes e nacionalistas nas grades dos ensinos fundamental e médio, como no que tange às discussões legislativas contemporâneas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, tendo em vista haver proposições legislativas tendentes à inclusão de conteúdos curriculares destinados aos estudos constitucionais e cívicos na educação básica.

Relativamente aos aspectos históricos, tem-se que o estabelecimento do Regime Militar alterou os rumos da política de ensino constitucional e político na educação básica. A vocação original desse conteúdo, que estaria relacionada à formação social e política da juventude, foi substituída pela lógica de ensino nacionalista que passou a imperar durante o Regime.

Nesse contexto, a valorização do ensino de História e introdução da Educação Moral e Cívica nos currículos da educação básica foram as políticas adotadas em relação às temáticas ora abordadas. Não se visava, com essas políticas, estimular o senso crítico dos estudantes, mas sim fomentar o sentimento de valorização da pátria, da moral e do civismo, em harmonia com o projeto de sociedade que se tinha naquele momento.

Com a redemocratização, ver-se-á que se extinguem esses conteúdos da política curricular da educação básica, sem se retomar as tentativas de formação social e política que estavam em curso antes do Regime Militar.

Já em relação às deliberações contemporâneas, serão apresentadas as proposições legislativas ainda em tramitação no Congresso Nacional, as quais, apesar de não partirem de um pleito social ou acadêmico, têm o condão de fomentar na sociedade civil e na comunidade científica o debate em torno da inclusão dos estudos constitucionais na educação básica, o que

pode conduzir a um aprimoramento não só da proposição legislativa, mas também da política a ser implementada com sua conversão em lei, caso venha a acontecer.

A existência de projeto de lei em tramitação com essa temática representa, por si só, um fato importante, ensejador de pesquisas sobre o tema. Afinal, a depender da velocidade da tramitação, poderemos ter em breve uma alteração na LDB, com vistas à inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica. É preciso discussão e planejamento prévios para que essa política seja implementada de maneira adequada.

Isso porque há uma série de entraves à sua concretização. Por não se tratar de um ramo do saber científico tradicionalmente trabalhado no contexto do ensino básico, o conteúdo jurídico-constitucional não conta com profissionais da educação capacitados para ministrar aulas com esse objeto de análise. Tampouco os profissionais do direito contam com formação docente adequada para a vivência do ambiente escolar.

Desse modo, também se faz importante a reflexão sobre esse aspecto a ser enfrentado na política de inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica, motivo pelo qual se traçam reflexões mais aprofundadas sobre essa questão, organizadas em tópico específico, conforme se verá adiante.

Por todas essas razões, é relevante o panorama ora delineado, relativamente à história, à contemporaneidade e aos rumos futuros que o ensino jurídico-constitucional teve, tem e poderá ter no contexto da educação básica.

5.1. HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O sentimento segundo o qual seria necessário educar crianças e jovens quanto às instituições políticas e jurídicas da nação em que vivem não é uma particularidade da contemporaneidade brasileira. Em outros momentos de nossa história, já se levou em conta, no planejamento das diretrizes curriculares aplicáveis aos sistemas de ensino básico, a importância da formação dos estudantes nesse aspecto, quer com vistas à sua preparação para a vida cidadã, quer com intuito de promover-se a difusão do sentimento nacionalista e do respeito à lei e à moral.

Apesar de os contornos desse planejamento curricular do passado em quase nada se aproximarem das discussões relativas aos direitos humanos e à democracia, que devem orientar a política educacional hodierna, é interessante lançar-se um olhar à história da educação brasileira, para compreendermos as contribuições que as experiências passadas

podem fornecer na busca pelo resgate dos componentes curriculares voltados à temática de estudos constitucionais da educação básica.

Para esse fim, cumpre aqui a análise de dois componentes curriculares que integraram os currículos da educação básica brasileira nas últimas décadas do Século XX: a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC).

Relativamente ao componente curricular de OSPB, seu surgimento remonta ao período presidencial de João Goulart.

Foi o Conselho Federal de Educação (CEF), criado pelo presidente Goulart – que também indicou seus primeiros membros –, que editou o sistema curricular no qual se propôs a criação da disciplina de Organização Social e Política Brasileira.

Esse sistema foi editado através de uma Indicação do CEF¹⁵⁶, que data de 24 de abril de 1962. No art. 3º da Indicação¹⁵⁷, estabelece-se a disciplina de OSPB como componente curricular complementar da carga horária obrigatória da educação básica.

Além de estabelecer a disciplina de OSPB como componente complementar da educação básica, o Conselho Federal de Educação criou também, através da referida Intenção s/nº/1969, a figura da educação cívica como prática educativa¹⁵⁸, que poderia ser trabalhada paralelamente aos conteúdos curriculares obrigatórios.

A Intenção emitida pelo CEF representa o primeiro registro histórico no qual se fez referência à implantação da Organização Social e Política Brasileira como disciplina dos currículos da educação básica no país¹⁵⁹. O caráter neutro deste documento traz a sugestão de que a disciplina deveria ser voltada de fato à transmissão de conhecimentos relacionados às estruturas institucionais e políticas do Brasil, sem apelações ao sentimento de nacionalismo e sem uma conotação moralista.

¹⁵⁶BRASIL. **Indicação s/nº**. 24 de abril de 1962. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. Normas para o ensino médio. In: Documenta. nº 1, Rio de Janeiro, mar. 1962. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/indica%E7%E3o%20normas%20para%20o%20ensino%20m%E9dio-1962.pdf>. Acesso em 12/06/2017.

¹⁵⁷*Op. cit.*, Art. 3º -Para que se complete o número das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino, são indicadas: desenho e **organização social e política brasileira**, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2º ciclo. (Grifos nossos)

¹⁵⁸*Op. cit.*, Art. 6º - No sistema federal de ensino, além da educação física, que é obrigatória, poderão ser consideradas práticas educativas: **educação cívica**, educação artística, educação doméstica, artes femininas e industriais. (Grifos nossos)

¹⁵⁹VIEIRA, Cleber Santos. **História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964)**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina, 2005, p. 1-2. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>>. Acesso em: 13/06/2017.

Assim, a disciplina de OSBP foi interpretada à época como um espaço que deveria ser voltado ao “estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, dos processos democráticos, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares”¹⁶⁰.

Toda essa expectativa em torno da disciplina de Organização Social e Política Brasileira, embora verdadeiramente legítima, não resultou em uma formação cidadã, como esperado.

Isso porque poucos anos depois do surgimento da OSPB nos currículos da educação básica brasileira, o país entrou no duro contexto do Regime Militar, e os rumos que a disciplina poderia ter tomado foram alterados.

Por meio do Decreto-Lei nº 869/1969, criou-se um outro componente curricular para tratar do ensino constitucional no Brasil: a Educação Moral e Cívica, que sepultou a vocação natural da OSPB como instrumento de formação cidadã, estabelecendo para o ensino constitucional na educação básica uma pauta verdadeiramente tradicionalista, moralista e, acima de tudo, nacionalista.

A relação que o Decreto quis criar entre as duas disciplinas é inequívoca. O que se pretendia era a unificação das discussões acadêmicas e escolares em torno das questões sociais, para que todas essas discussões se pautassem sob uma ótica voltada à moral e a um civismo nacionalista.

Essa unificação fica evidente no art. 3º do Decreto¹⁶¹, que estabelece uma só orientação para o ensino básico e superior, inclusive em nível de pós-graduação. Nos níveis superiores, o conteúdo deveria ser transmitido através da disciplina “Estudos dos Problemas Brasileiros”. Todos os níveis de ensino deveriam, assim, ser canais para a difusão dos novos valores da República Brasileira do período militar.

Diferentemente da formação cidadã e da preparação para a vida democrática, a educação pretendida pelo decreto tinha forte caráter de disciplinarização para a força de

¹⁶⁰ SUCUPIRA, Newton. In: BRASIL. MEC/CFE. **Documenta**. nº 03. março de 1962. p. 227; *apud* VIREIRA, *op. cit.*, p. 2.

¹⁶¹ Decreto-Lei nº 869/1969, **Art. 3º** A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira.”

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros,” sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

trabalho¹⁶², tendo em vista o fornecimento de mão de obra adequada às demandas desenvolvimentistas priorizadas pelo Regime Militar.

O nacionalismo era, também, um valor importante nesse sistema de ensino. O ensino de História ganha relevância nesse contexto, pois havia a necessidade de se fomentar o sentimento de memória e identidade nacional¹⁶³. Essa valoração dos conteúdos históricos influenciou a aplicação das disciplinas humanísticas, inclusive as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica.

A escola torna-se, nesse momento, um canal para a propaganda dos valores vigentes, um caminho para fazer valer o objetivo de legitimação do Regime e de preparação das novas gerações a aceitação desses valores¹⁶⁴. É esse objetivo que passa a orientar a prática pedagógica das disciplinas de OSPB e EMC.

O Decreto que cria a EMC e põe todo o ensino constitucional sob seu prisma moralista afirma a inspiração divina da educação e a importância da preservação do espírito religioso nas práticas de ensino, o qual deveria, nessa perspectiva, fomentar o respeito à lei, à moral e à família, a fidelidade ao trabalho e ao civismo.

Toda essa verborragia cívica presente no Decreto tinha por escopo promover, através das práticas pedagógicas, a afirmação de valores caros ao Regime Militar, que defendia o cristianismo e combatia ferrenhamente o comunismo e a subversão¹⁶⁵. Nesse combate, a difusão de uma ideologia afeita aos valores nacionalistas e morais teve um papel significativo.

Com a redemocratização, porém, perdeu-se o sentido de se manter a presença desse conteúdo curricular na educação básica.

A Lei nº 8.663/1993 revogou, então, o Decreto-Lei nº 869/1969, excluindo da educação básica brasileira as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, e retirando dos níveis superiores o conteúdo dos Estudos dos Problemas Brasileiros.

Como se vê, a unificação dessas disciplinas em um único bloco ideológico, promovida pelo Decreto-Lei 869/1969, representou um verdadeiro prejuízo ao debate em torno do ensino constitucional nos diferentes níveis de ensino, em especial na educação

¹⁶²MELO, Francisco Egberto de. **O ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina, 2005, p. 3. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0393.pdf>>. Acesso em: 12/06/2017.

¹⁶³*Idem, ibidem.*

¹⁶⁴ REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964- 1984**. Londrina: Eduel, 2013, p. 46.

¹⁶⁵ ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães; ABREU, Alexandre Kerson. O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar. **Educação**. v. 41, n. 2, maio/ago. 2016, p. 387.

básica. A iniciativa de inclusão de estudos relacionados à Organização Social e Política Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, que em si não representava uma tentativa de difusão de valores morais e nacionalistas no ambiente escolar, foi banida do ordenamento jurídico brasileiro em razão de sua aproximação prática à disciplina de Educação Moral e Cívica.

Não houvesse sido editado o Decreto, talvez a disciplina de OSPB pudesse ter encontrado seus caminhos na educação básica.

Não foi o caso. Cumpre, então, que se busque o resgate dessa proposta, procedendo-se uma verdadeira adaptação e releitura dessa iniciativa, a fim de se contemplarem os valores que o constitucionalismo contemporâneo já conhece, especificamente em relação ao sistema de proteção aos direitos humanos.

Importante é, pois, que se analise a movimentação legislativa tendente a esse resgate.

5.2. A PROPOSTA LEGISLATIVA CONTEMPORÂNEA PARA A INCLUSÃO DE CONHECIMENTOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para além do olhar histórico lançado às experiências pedagógicas que já ocorreram no Brasil quanto à formação em conteúdos jurídico-constitucionais na educação básica de tempos remotos, é de grande importância que se analisem também as discussões contemporâneas, em curso no Congresso Nacional, que visam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com vistas à inclusão desses conteúdos nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Nesse aspecto, a principal peça legislativa que merece ser investigada é o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015, de autoria do Senador Romário, a qual propõe alterações na LDB com vistas à inclusão de conteúdos constitucionais na educação básica.

A análise desse Projeto, porém, se mostra complexa, tendo em vista o grande número de mudanças a que vem sendo exposta a LDB nos últimos tempos. É dizer: a LDB que o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 visava alterar não existe mais, pois foi amplamente alterada com as movimentações legislativas que tramitaram no Congresso após o início período presidencial de Temer, como veremos.

A Medida Provisória nº 746/2016, editada pelo então ocupante interino da Presidência da República Michel Temer, modificou diversos pontos relacionados aos currículos da educação básica.

Sua ratificação no ordenamento jurídico não se deu de forma absoluta, tendo em vista que apesar de a Medida Provisória ter sido convertida em lei, houve significativas alterações em relação ao texto original: através da Lei nº 13.415/2017, o Congresso Nacional fez verdadeira revisão aos enunciados da Medida Provisória, mantendo alguns de seus ditames e o caráter programático geral de suas propostas, e alterando, porém, seu texto, atenuando algumas das alterações pretendidas pela Presidência da República para a educação básica.

Levadas em conta todas essas mudanças, o ora comentado Projeto de Lei do Senado, que data de 2015 e ainda está em tramitação, já representa uma proposição legislativa obsoleta, pois em sua versão original previam-se modificações de artigos da LDB que não são mais os mesmos.

O art. 36 do da Lei de Diretrizes, por exemplo, para o qual o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 previa originalmente alterações, já foi alterado duas vezes desde então¹⁶⁶. Todas as discussões travadas no Senado Federal sobre o tema constante do artigo, as quais resultaram na versão final do Projeto de Lei, são agora deliberações embasadas em normas que não mais existem. A versão final do referido Projeto de Lei, que ainda tramita no Congresso, visa à alteração de uma LDB que já não é a mesma após as alterações.

Apesar de todas essas oscilações em torno da Lei de Diretrizes e Bases, a inclusão dos estudos jurídicos e constitucionais na educação básica ainda é uma missão importante, de modo que a tramitação do Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 deve continuar seguindo os processos legislativos necessários à sua aprovação e conversão em lei e à efetivação dessa importante medida para a educação brasileira.

Cumprir destacar que a meta original do Projeto de Lei era bastante ousada¹⁶⁷, e sugeria categoricamente a inclusão de uma disciplina específica para o conteúdo constitucional na Educação Básica.

A versão aprovada no Senado¹⁶⁸, porém, não perpetuou esse objetivo, mitigando o conteúdo do Projeto, que foi referendado pelo Senado de forma a manter tão somente seu caráter programático, com vistas à inclusão de mera introdução aos saberes relacionados à Constituição Federal no contexto da educação básica brasileira, sem contudo estabelecer a sistematização desses saberes em um conteúdo específico.

¹⁶⁶ Primeiramente através da Medida Provisória, e novamente quando da conversão da MP em lei, já que a lei resultante não manteve nem a redação original nem a sugerida pela Presidência da República.

¹⁶⁷ Anexo I – Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 (versão inicial).

¹⁶⁸ Anexo II – Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 (versão aprovada pelo Senado Federal).

Analisando o Parecer dado pelo Relator do Projeto na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal¹⁶⁹, Senador Roberto Rocha, vê-se que as deliberações na Comissão levaram em conta o risco de a criação de uma nova disciplina nos currículos da educação básica gerar sobrecarga nas atividades escolares, bem como o fato de que, apesar de ser competência da União a definição de linhas curriculares gerais para os ensinos fundamental e médio, a deliberação em torno das questões curriculares deve ocorrer de forma articulada, devendo-se levar em conta ainda a competência delegada pelo Congresso Nacional, por meio da própria LDB, à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) para esse fim, sendo, assim, um risco abrir-se o precedente da criação de disciplinas através da atividade legislativa desconectada na aprovação por outros órgãos também competentes para a questão¹⁷⁰.

Por essas razões, o Relator propõe uma versão substitutiva do Projeto de Lei¹⁷¹, na qual não se sugere a criação de uma nova disciplina a integrar o currículo da educação básica, mas se reafirma o compromisso da educação brasileira em contribuir com a formação cidadã dos educandos, mantendo a sugestão de inclusão da diretriz curricular, na LDB, tendente à inclusão de noções relacionadas à Constituição Federal na educação básica.

De fato, a mudança legislativa em comento não parece partir de um pleito de movimentos sociais ou acadêmico-científicos, nem resulta de uma proposição desenvolvida e delineada de especialistas da educação ou mesmo da área jurídica. Todavia, tal situação não deslegitima a proposição. Em se identificando a pertinência da medida, é possível fomentar-se com a comunidade jurídica e pedagógica a discussão em torno da questão. O fato de o Projeto não ter partido de proposições acadêmicas não impede que seja lançado um olhar científico à questão.

Ademais, cumpre destacar que a inclusão de uma disciplina nos currículos da educação básica através de uma alteração da LDB não representa exatamente uma novidade no ordenamento jurídico brasileiro.

Isso porque, por meio da Lei nº 11.684/2008¹⁷², já se havia alterado a Lei de Diretrizes e Bases para se incluir no currículo do ensino médio, em caráter obrigatório, as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Por meio da já comentada Medida Provisória nº 746/2016, a obrigatoriedade das disciplinas da grade foi excluída da LDB, o que foi

¹⁶⁹ Anexo III – Parecer do Projeto de Lei na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, com emenda substitutiva.

¹⁷⁰ Anexo III, p. 3-4.

¹⁷¹ Anexo III, p. 5-6.

¹⁷² BRASIL. **Lei Federal nº 11.684/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1>. Acesso em 18/08/2016.

referendado pelo Congresso. Dessa forma, a atividade legislativa tem sim promovido alterações nos currículos da educação básica, tanto para incluir como para excluir disciplinas em sua grade.

O argumento de que a disciplina geraria sobrecarga nos currículos da educação básica tão pouco merece prosperar. Isso porque as recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional resultaram na criação da meta de se aumentar significativamente a carga horária da educação básica, notadamente do ensino médio¹⁷³. A meta está relacionada ao estabelecimento de jornada educacional de período integral na educação básica.

Dessa forma, a inclusão de uma disciplina no currículo dos ensinos fundamental e médio de forma alguma representaria um risco de sobrecarga de conteúdos. Se os estudantes terão uma carga horária maior para se dedicarem à sua formação, importante é que essa carga horária seja bem utilizada, com um incremento dos conteúdos já trabalhados. A inclusão de uma disciplina para tratar de aspectos importantes da vida em sociedade e dos direitos humanos certamente não se mostraria problemática, nessa perspectiva.

Assim sendo, as razões apresentadas no Parecer do Relator do Projeto de Lei na Comissão de Educação, Cultura e Desporto do Senado Federal, embora plausíveis, não excluem a possibilidade de se retornar a propositura inicial e se aprovar uma alteração mais ampla da LDB, com vistas à inclusão do conteúdo jurídico-constitucional na educação básica brasileira, através de uma disciplina específica para esse fim.

Contudo, após as deliberações na Comissão, chegou-se a uma proposição mais sucinta, cuja tramitação no Senado foi concluída com êxito.

Relativamente às mudanças propostas na versão, é importante confrontar-se a redação atual da LDB com a que se pretende alcançar através do Projeto de Lei na versão em que se encontra, o qual aponta para a mudança de apenas dois incisos da Lei de Diretrizes e Bases, sem a alteração do *caput* de seus respectivos artigos, conforme tabela comparativa abaixo reproduzida:

¹⁷³LDB, Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:	
Redação atual da LDB	Redação proposta pelo Projeto de Lei do Senado nº 70/2015
<i>I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;</i> ¹	<i>I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, com a introdução ao estudo da Constituição Federal.</i> ²
Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:	
Redação atual da LDB	Redação proposta pelo Projeto de Lei do Senado nº 70/2015
<i>II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</i> ¹⁷⁴	<i>II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores éticos e cívicos em que se fundamenta a sociedade;</i> ¹⁷⁵

Tabela 1 – Análise comparativa entre redação atual da LDB e a almejada com o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015

Conforme destacado na tabela, as inclusões na LDB propostas na versão atual do Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 são pontuais, sugerindo a introdução ao estudo da Constituição Federal no currículo da educação básica, bem como a definição da compreensão do exercício da cidadania e dos valores éticos e cívicos em que se fundamenta a sociedade como objetivo geral da educação fundamental.

Assim colocadas, as mudanças legislativas não deixam claro se as inovações deverão ser inseridas nos programas de disciplinas já tradicionalmente trabalhadas na educação básica, como Sociologia, Filosofia e História¹⁷⁶, ou se deverão compor disciplina autônoma.

Todavia, a análise do Projeto de Lei não pode se limitar à análise de sua versão final aprovada no Senado. É fundamental o estudo de toda sua tramitação. Importante é notar que a versão inicial, tal qual proposta pelo parlamentar proponente, o Senador Romário, era voltada à inclusão de novas disciplinas, conforme se verifica de imediato na ementa originalmente proposta, e na explicação desta, que assim se apresentavam:

¹⁷⁴ BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 10/08/2016.

¹⁷⁵ SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 70/2015**. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>> Acesso em 10/08/2016. Grifos nossos.

¹⁷⁶ Disciplinas cuja presença nas grades curriculares da educação básica passa a ser mitigada com as últimas edições da Lei de Diretrizes e Bases.

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 70, DE 2015

Ementa:

Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Explicação da Ementa:

Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio.¹⁷⁷

Em que pese a versão final do Projeto apresentar redação mais suave e vaga, é fato que a iniciativa legislativa abre a possibilidade de se criar uma nova disciplina, a compor os currículos da educação básica no Brasil. Tal inovação poderá vir a representar um significativo impacto na estrutura curricular de nossas escolas, num futuro próximo, inclusive.

Apesar dessa possibilidade latente, o campo para a implantação dessa nova área do saber no currículo escolar não vem sendo preparado. A mudança, que perdeu importante fração de suas características originais, poderá não atender aos fins a que se destina, principalmente se não precedida de planejamento e reflexão mais amplos.

Primeiramente, percebe-se que a propositura, na versão em que se encontra, tem um caráter meramente programático: não se está a querer incluir conteúdos claros e definidos no currículo escolar, deseja-se tão somente introduzir orientações na organização do ensino tendentes a valorizar a formação cidadã e a transmissão de valores éticos e civis, sem definir-se como e através de que conteúdos. Os conteúdos constitucionais a serem incluídos na educação básica para alcançar essa pauta não são trabalhados no texto do Projeto de Lei, e nem mesmo constam dos anais das deliberações travadas em sua tramitação no Senado.

A vagueza da proposição, pois, evidencia a inexistência de um pensamento prévio que a subsidie. Mesmo em sua versão original, percebe-se que sua redação estava aquém da especificidade necessária ao sucesso da criação da disciplina originalmente sugerida. De fato, a proposta não se apresenta acompanhada de um planejamento de inclusão de conteúdos no currículo escolar, apenas visa determinar que se inclua algo nesse currículo, sem expressar de que modo, e com que métodos.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada para que fossem incluídas, em caráter obrigatório, as disciplinas de Sociologia e Filosofia na educação básica, não havia a necessidade de se delimitar o conteúdo dessas disciplinas, por se tratarem de ramos mais delimitados das ciências humanas, no que diz respeito à sua presença nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Tratava-se de campos do saber cuja presença no ambiente da

¹⁷⁷SENADO FEDERAL. Texto inicial do Projeto de Lei do Senado nº 70/2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>> Acesso em 10/08/2016.

educação básica já era uma realidade. Quis-se apenas garantir a obrigatoriedade dessa presença em todas as instituições de ensino.

Já no caso em comento, mesmo a redação original do Projeto de Lei mostra-se um tanto lacônica, posto que propõe a inclusão de uma disciplina constitucional nos currículos dos ensinos fundamental e médio sem contudo apresentar os contornos desse componente curricular. A versão aprovada no Senado é ainda mais delicada, pois nela há apenas uma orientação programática para a inclusão desses saberes da educação básica.

Dessa maneira posto, o Projeto se mostra preocupante, tendo em vista que, se convertido em lei, incluirá na LDB uma pauta aberta para o ensino de conhecimentos jurídico-constitucionais, o que poderá dar margem a aplicações diversas desse ensino, aplicações cujo resultado pode destoar consideravelmente do desejável.

5.3. FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS DE ENSINO JURÍDICO ADEQUADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA NA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Aspecto que merece especial reflexão na discussão relativa às propostas de inclusão de conteúdos curriculares no contexto da educação básica brasileira diz respeito à formação de professores para atuar nessa frente. Isso porque todas as deliberações travadas no Congresso Nacional tendentes à alteração da Lei de Diretrizes e Bases com vistas à implantação desses conteúdos perdem a razão de ser se não forem acompanhadas de uma política de formação de docentes com vistas à promoção dessa situação de ensino de maneira adequada, com foco na humanização dos discentes.

A proposta legislativa, que não pode ser entendida de forma apartada de toda a teorização que vem se desenvolvendo em torno da temática da educação em direitos humanos, não demanda simplesmente uma alteração das bases curriculares dos ensinos fundamental e médio. Não está relacionada tão somente à formação dos estudantes. Está relacionada, também, à formação docente para essa ousada meta.

Afinal, sem que haja essa formação docente, a proposta poderia resultar em uma prática engessada, voltada à mera instrução de alunos, e não à formação crítica de estudantes.

Nesse aspecto, interessantes as considerações de Maria Victória Benevides, para quem

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas

instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos.¹⁷⁸

É dizer, a promoção da educação em direitos humanos é processo direcionado não apenas aos estudantes, mas também aos professores. Estes, ao receberem a missão de promover a educação humanizadora, precisam de formação para tal.

Até porque a tarefa não é simples. Educar em direitos humanos compreende a construção de uma cultura informada pelos direitos, na qual a cidadania e os processos democráticos sejam afirmados e valorizados em todas as dimensões da vida¹⁷⁹. O educador em direitos humanos é, assim, um agente sociocultural e político¹⁸⁰, e não apenas um instrutor de conteúdos.

Nessa perspectiva, é importante refletir-se sobre qual preparação seria necessária a um professor que atuasse na educação básica, ministrando os conteúdos jurídico-constitucionais que se almeja inserir nos ensinamentos fundamental e médio através das deliberações legislativas que visam alterar a LDB para incluir esses conteúdos nos currículos da educação básica.

Se os conteúdos forem inseridos de maneira transversal, em disciplinas que já compõem os currículos da educação básica, como a disciplina de Sociologia, é evidente que a formação necessária aos professores desse componente curricular deverá contemplar não só a capacitação pedagógica para a educação em direitos humanos, mas também a formação relativa aos próprios conteúdos jurídico-constitucionais que deverão integrar as grades da educação básica.

A formação docente, sendo esse o caso, deverá levar em conta essas duas vertentes: a capacitação relativa às temáticas de direito constitucional e direitos humanos, mas também à formação quanto às metodologias e práticas pedagógicas orientadas à educação em direitos humanos.

É dizer: o professor deve ser instruído quanto aos conteúdos das principais declarações internacionais de direitos humanos, deverá ser um conhecedor das bases constitucionais brasileiras, mas deverá também ser orientado sobre como abordar esses

¹⁷⁸ BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 346.

¹⁷⁹ CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2013, p. 19.

¹⁸⁰ *Op. cit.*, p. 20.

tópicos em sala de aula, pois sua mera tematização não garante uma prática educativa voltada aos valores fundamentais da vida pública¹⁸¹.

Metodologias dialógicas, que interajam com a humanidade dos estudantes e desenvolvam seu senso crítico, são fundamentais para a preparação dos educandos ao pleno exercício da cidadania e à valoração das instituições democráticas, que são os objetivos principais da proposta de inclusão de conhecimentos jurídicos constitucionais na educação básica.

Todavia, a possibilidade mais adequada à efetivação desses objetivos não é a de se incluírem conteúdos jurídico-constitucionais nos currículos da educação básica através de uma perspectiva meramente transversal. A transversalidade do ensino voltado à cidadania e à democracia, que é em si um elemento importante à concretização da educação em direitos humanos, deve ser complementada pela discussão autônoma sobre os valores constitucionais e sobre os direitos humanos na grade dos ensinos fundamental e médio. É dizer: é importante que esses valores sejam estudados em disciplina curricular autônoma.

Sendo esse o caso, contudo, esbarraremos em outra problemática: se os conteúdos constitucionais vierem a compor disciplina autônoma, que profissionais estariam aptos a ministrar essa disciplina? Bacharéis em Direito, que não passam por uma licenciatura e pela formação docente adequada, e que, conseqüentemente, não são estimulados a pensar criticamente o ensino, no contexto da educação básica? Ou professores licenciados em ciências humanísticas como Sociologia, História e Filosofia, que, apesar de passarem por uma formação pedagógica mais ampla, não são formalmente dotados dos conhecimentos específicos que a propositura legislativa visa selecionar?

Uma alternativa ao entrave pode ser encontrada no ponto de interseção entre as duas possibilidades.

De fato, parece ser importante que os conteúdos jurídico-constitucionais a integrem os currículos da educação básica sejam ministrados por um profissional amplamente conhecedor das estruturas jurídicas delineadas pela Constituição Federal em relação às instituições político-democráticas do país, ou seja, por um bacharel em direito¹⁸².

Isso seria importante, posto que o conhecimento do professor para o preparo da disciplina seria mais vasto, bem como seu vocabulário para elucidar questões dos estudantes e para fomentar o conhecimento sobre a cidadania e a democracia no âmbito constitucional.

¹⁸¹CARVALHO, José Sérgio *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004. p. 437.

¹⁸² LEONARDO, F. A. M. Introdução do ensino do direito no currículo de sociologia no ensino médio. **Akrópolis**. Umuarama, v. 23, n. 2, jul./dez. 2015, p. 117.

Importante é considerar, porém, que a propositura legislativa de inclusão de conteúdos curriculares voltados aos conhecimentos jurídico-constitucionais ainda está em tramitação, de modo que essa discussão ainda é por demais recente na sociedade civil. Assim, ainda não há uma demanda social pela organização das ciências jurídicas em cursos de licenciatura no Brasil.

Os profissionais habilitados na área jurídica no país costumam ser, pois, bacharéis em Direito, ou em Ciências Jurídicas.

A inexistência de cursos de licenciatura voltados à formação de professores na área pode, porém, ser contornada. Isso porque os profissionais do direito podem adquirir formação pedagógica para a atuação na educação básica de maneira complementar.

Uma alternativa para essa formação complementar já é, inclusive, prevista na Lei de Diretrizes e Bases¹⁸³, a qual reconhece a existência de profissionais da educação que não são portadores de diplomas de licenciatura, prevendo a possibilidade de se realizar a formação desses professores através de cursos de conteúdo pedagógico.

Essa previsão legal, contudo, poderia ser mais detalhada, tendo em vista haver no Brasil uma consolidada política de promoção do ensino profissional e técnico, inclusive de maneira integrada à educação básica. A formação de professores que atuam nessa frente costuma ser entendida, pois, como uma situação especial e emergencial, que ocorre através de programas específicos, mas que carece de uma maior regulamentação e integração com a formação docente para os ensinos básico e superior¹⁸⁴.

Fato é que a presença, nas escolas de educação básica e de ensino técnico, de professores oriundos de bacharelados e cursos tecnológicos já é uma realidade. Muitos professores que atuam nessa frente de ensino não são portadores de diplomas de licenciatura, e já se desenvolveram alternativas para a formação desses profissionais para a atuação integrada à educação básica. A mesma política pode ser aplicada aos professores de uma eventual disciplina de conteúdos constitucionais dessa grade de ensino.

¹⁸³Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

¹⁸⁴ OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, jul./dez. 2006, p. 04.

Ademais, também os cursos de pós-graduação podem ser utilizados nesse processo de formação docente¹⁸⁵.

Os mestrados acadêmicos e os doutorados voltados às ciências jurídicas, sociais ou humanas podem servir de complemento à formação dos Bacharéis em Direito, no sentido de fomentar nos pós-graduandos a reflexão sobre temáticas relativas ao ensino e às práticas pedagógicas.

Dessa forma, profissionais do Direito cuja formação superior fosse complementada com a conclusão de cursos de pós-graduação com vocação acadêmica, ou seja, mestrados acadêmicos e doutorados, poderiam ser aproveitados pela demanda que deverá surgir com o advento da mudança da LDB, no sentido de ministrarem os conteúdos jurídico-constitucionais a serem inseridos na educação básica.

Ainda, os bacharéis em direito que portassem também diplomas de licenciaturas em outras áreas do saber gozariam de formação tanto jurídica como pedagógica, podendo contribuir nesse processo.

É dizer: se aprovada a medida no Congresso Nacional, os requisitos a serem exigidos dos profissionais que irão ministrar os conteúdos jurídico-constitucionais da educação básica podem ser organizados de modo a se garantir que os professores da matéria sejam capacitados para a tarefa. O fato de não haver licenciaturas voltadas ao estudo das ciências jurídicas não precisa representar um entrave à efetivação dessa política pública educacional.

¹⁸⁵LEONARDO, F. A. M. Introdução do ensino do direito no currículo de sociologia no ensino médio. **Akrópolis**. Umuarama, v. 23, n. 2, jul./dez. 2015, p. 117.

6. UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DOS ESTUDOS JURÍDICO-CONSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

No capítulo anterior, foi apresentada a trajetória que as iniciativas de inclusão de conteúdos de matriz constitucional na educação básica tiveram no passado, bem como as tentativas contemporâneas de implementação dessa política educacional que ora tramitam no Congresso Nacional, demonstrando-se, por fim, aspectos relativos à formação de docentes para essa política, a fim de se evidenciar sua viabilidade.

Todavia, por se tratar de medida de política educacional ainda incipiente, a demonstração da exequibilidade da inclusão de estudos jurídico-constitucionais nos currículos dos ensinos fundamental e médio passa ainda pela ponderação relativa ao planejamento desse componente curricular. É preciso apresentar-se uma proposta desse planejamento, para demonstrar-se, assim, a viabilidade desse componente curricular na educação básica.

É o que se pretende realizar nesse capítulo.

Ainda que o Congresso Nacional não tenha chegado a uma definição acerca da organização dos conhecimentos a serem incluídos na educação básica, que poderiam ser sistematizados em uma disciplina autônoma ou de maneira sistemática a componentes curriculares já presentes nas grades da educação básica, é importante se projetar o planejamento desse conteúdo de maneira mais ampla, a fim de se contribuir com a reflexão em torno dos rumos que sua organização tomará nos currículos da educação básica.

Nessa perspectiva, é importante que se entenda adequadamente quais as atividades compreendidas no processo de planejamento curricular e pedagógico.

Para SACRISTÁN e GOMES, o complexo de operações que comporiam o processo de planejamento curricular e pedagógico seria compreendido pelas seguintes atividades:

- a) Pensar ou refletir sobre a prática antes de realizá-la.
- b) Considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos/as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido.
- c) Ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros.
- d) Prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar.
- e) Antecipar as conseqüências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua.
- f) Ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade.
- g) Delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social, etc.
- h) Determinar ou prover os recursos necessários.¹⁸⁶

¹⁸⁶ SACRISTÁN, Gimeno; GOMÉS, Angel Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 205.

É com base nesse “roteiro” de operações que se deve pensar um projeto de componente curricular para os estudos constitucionais, cuja proposta de implementação na educação básica brasileira ora tramita no Congresso Nacional.

O resultado desse conjunto de operações deve ser sistematizado em um documento que contenha os nortes para a atuação curricular e pedagógica planejada.

Para a proposta de planejamento aqui desenvolvida, tomar-se-á como parâmetro para a elaboração desse documento o programa dos componentes curriculares adotado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹⁸⁷, utilizado nas atividades pedagógicas desenvolvidas nos diversos níveis de ensino pela instituição, inclusive para os níveis fundamental e médio.

De acordo com esse modelo de sistematização do planejamento curricular, cada componente deve ser descrito com base nos conteúdos a integrarem seu campo de investigação e estudo; os objetivos empreendidos com o curso da disciplina; as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo estudante ao longo do curso do componente curricular e também a ementa da disciplina.

Assim organizada, a sugestão de elementos que poderão compor a disciplina dedicada ao ensino de aspectos jurídico-constitucionais da sociedade brasileira no âmbito da educação básica é mais facilmente entendida e interpretada.

Antes de se analisarem os elementos que deverão compor esse componente curricular, cumpre, porém, estabelecer-se uma sugestão de nome para a disciplina.

Como visto na análise do Projeto de Lei do Senado n° 70/2015, a iniciativa legislativa em tramitação no Congresso Nacional tem por objetivo a introdução de estudos relacionados à Constituição Federal nos currículos da educação básica brasileira, bem como o fomento da compreensão do exercício da cidadania como um valor a ser assimilado pelos estudantes e pela sociedade, assim como o civismo e a ética.

Diante dessa aspiração que a organização desses conteúdos deve ter, no sentido de fomentar o exercício da cidadania através de reflexões sobre temas tutelados pela Constituição Federal, sugere-se que o componente curricular a ser alcançado com a propositura seja denominado de “Estudos Constitucionais e Cidadania”, a fim de se representarem no nome da disciplina não só os conteúdos a serem abordados, mas também a finalidade do componente curricular.

¹⁸⁷ Anexo IV – Modelo de Programa de Componente Curricular

6.1. CONTEÚDOS

Identificar quais conteúdos poderão ser desenvolvidos na realidade pedagógica dos ensinos fundamental e médio brasileiros, com o eventual advento da alteração na Lei de Diretrizes e Bases anteriormente comentada, com vistas à inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica, talvez represente a tarefa mais desafiadora a ser desempenhada no planejamento desse componente curricular.

Todavia, de acordo com as etapas para o planejamento de práticas pedagógicas e curriculares acima descritas, pensar a prática educativa antes de se realizá-la é atividade prioritária a ser enfrentada no planejamento das atividades de ensino. É tarefa que não pode ser evitada.

A vagueza do Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 e a escassez de precedentes nas atividades educacionais brasileiras relativamente à prática curricular sugerida na propositura legislativa tornam difícil decifrar o que se deveria entender com os termos constantes do Projeto, que visa incluir a introdução ao estudo da Constituição Federal como diretriz da educação básica brasileira¹⁸⁸, estabelecendo a compreensão do exercício da cidadania e dos valores éticos e cívicos como objetivos da educação básica, desde o ensino fundamental¹⁸⁹, inclusive.

Que conteúdos seriam suficientes para promover, ainda que em caráter introdutório, o conhecimento dos estudantes acerca da Constituição Federal? Que elementos da vida cívica e da agenda ética comporiam os valores a serem compreendidos por esses estudantes através do implemento dessa inovação curricular?

Relativamente à primeira inquietação, é evidente que um curso de introdução à Constituição Federal não guarda relação com um curso de Direito Constitucional, ainda que introdutório.

Isso porque o Direito Constitucional é ciência por demais vasta, que contempla não apenas o entendimento de um texto constitucional vigente. O Direito Constitucional é ciência que passa pela compreensão dos diversos movimentos históricos permeados pelo constitucionalismo, partindo do triunfo político e doutrinário de princípios ideológicos liberais, afeitos à necessidade de limitação da autoridade governativa que inspirou o Estado

¹⁸⁸SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado nº 70/2015. Alteração proposta no art. 27, I, da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/119869>> Acesso em 22/06/2017.

¹⁸⁹*Op. cit.* Alteração proposta no art. 32, II, da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Liberal, e alcançando uma feição diversa, afeita à sociedade de massas do Estado intervencionista do Século XX, num modelo em que o conteúdo do Direito Constitucional aproxima-se da Ciência Política¹⁹⁰.

O estudo desse constitucionalismo vivo e dinâmico é deveras político e de alta densidade histórica e teórica.

Todavia, é através do ensino jurídico descentralizado e universal, contemplado pelo direito fundamental à educação, que se deve promover a formação escolar proposta no Projeto de Lei, com vistas à construção de um mínimo de conhecimento em torno das normas jurídicas e constitucionais da nação brasileira¹⁹¹.

O estudo introdutório da Constituição Federal deve ser concretizado nessa perspectiva, devendo, pois, ser entendido como um estudo voltado ao entendimento das diretrizes gerais da Constituição, capaz de conduzir ao entendimento da relevância da tutela constitucional de direitos e garantias fundamentais, bem como à compreensão das estruturas institucionais e políticas definidas pelo texto constitucional.

Relativamente ao conteúdo a ser abordado nesse estudo, é preciso ampliar-se o debate em torno das principais temáticas jurídicas e constitucionais a serem abordadas do contexto da educação básica.

Algumas sugestões vêm sendo apresentadas. Nessa perspectiva, a relevância a ser dada às temáticas de direitos humanos é sempre reiterada, haja vista o estreitamento da afinidade de teorização em torno da educação e dos direitos humanos, bem como a vocação desse conteúdo para a formação social dos cidadãos¹⁹².

Já em relação aos elementos da vida cívica e da agenda ética que comporiam, junto ao exercício da cidadania, os valores a serem compreendidos pelo estudante já no ensino fundamental, seria possível destinar-se um tópico específico no conteúdo do componente curricular a ser inserido na educação básica para a análise mais específica desses aspectos do conteúdo constitucional.

Isso porque é inequívoco que uma das vocações do texto constitucional é promover a dignidade de todos e o pleno exercício da cidadania. São diversos os dispositivos da Constituição Federal de 1988 que afirmam e reafirmam essa vocação.

¹⁹⁰ BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2006, p. 35-36.

¹⁹¹ HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico** – um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica. Viamão: Entremeios, 2008, p. 184.

¹⁹² DIAS, Luciano Souto; OLIVEIRA, Leonil Bicalho. Acesso à educação jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular do ensino regular. In: **Constituição e garantia de direitos**. v. 8, n. 1, 2015, p. 14.

Tendo em vista que esses elementos compõem os objetivos do ensino fundamental, e ainda o fato de as discussões em torno dessas questões serem adequadas para se promover a introdução relativa a diversas temáticas constitucionalmente tuteladas, sugere-se que as discussões em torno da cidadania, do civismo e da ética componham os tópicos inaugurais do componente curricular.

Essas noções, extremamente relevantes para a formação cidadã e para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, devem ser trabalhadas de maneira extensiva, através de uma metodologia humanizadora¹⁹³ que estimule o despertar para uma consciência de respeito à coletividade e à coisa pública. Essas são as bases que precisam ser construídas junto aos estudantes para o desenvolvimento das temáticas inerentes aos estudos constitucionais.

Dessa forma, esses tópicos devem preceder os demais assuntos a serem trabalhados na disciplina. Levando-se em conta a divisão seriada dos assuntos abordados na educação básica, as temáticas de cidadania, civismo e ética poderiam preencher os tópicos a serem abordados nos primeiros níveis da disciplina de Estudos Constitucionais e Cidadania. Seguindo a lógica sugerida na redação atual do Projeto de Lei do Senado nº 70/2015, esses conteúdos poderiam, inclusive, ser trabalhados na disciplina durante todo o ensino fundamental, de modo que a introdução ao estudo da Constituição Federal em si fosse objeto apenas das grades do ensino médio.

Já nesse segundo nível de ensino, os conteúdos a serem abordados na disciplina deveriam ser compostos pelos principais dispositivos constitucionais, selecionando-se aqueles dispositivos relacionados ao exercício da cidadania e da democracia e ao entendimento do funcionamento do Estado, respeitando-se a sequência topográfica estabelecida pelo constituinte.

Por fim, apesar de o Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 abordar uma perspectiva de ensino voltada à realidade brasileira, cumpre que o componente curricular Estudos Constitucionais e Cidadania atente a toda a teorização internacional em torno da temática da educação em direitos humanos. É importante que os estudantes sejam apresentados não só aos temas constitucionais contemplados pelo ordenamento pátrio, mas também que entendam a relevância dos tratados internacionais e da proteção aos direitos humanos, motivo pelo qual sugere-se a inclusão de um tópico de estudo específico para tratar dessa matéria.

¹⁹³ Conforme já desenvolvido no capítulo que trata de metodologias de ensino da educação em direitos humanos.

Diante dessas reflexões, sugerem-se como conteúdos a comporem a disciplina de Estudos Constitucionais e Cidadania os elencados nos seguintes tópicos:

1. Cidadania e civismo
2. Ética geral
3. Normas jurídicas
 - 3.1. Leis federais e a Constituição Federal
 - 3.2. Leis estaduais e as constituições dos Estados
 - 3.3. Medidas provisórias e outras normas
4. Direitos e garantias fundamentais
 - 4.1. Direitos e deveres individuais e coletivos
 - 4.2. Direitos sociais
 - 4.3. Nacionalidade, direitos políticos e o exercício da cidadania
5. Organização do Estado Brasileiro
 - 5.1. Entendendo a organização político-administrativa brasileira
 - 5.2. Aspectos gerais das prerrogativas da União, dos estados, dos municípios e demais entes federados
 - 5.3. Noções de Administração Pública
6. Organização dos Poderes
 - 6.1. Poder Legislativo e representação popular
 - 6.2. Congresso Nacional
 - 6.3. O processo legislativo
 - 6.4. Poder executivo e a gestão das políticas públicas
 - 6.5. A Presidência da República
 - 6.6. Os Ministérios
 - 6.7. Poder Judiciário e a justiça
 - 6.8. Os tribunais e a organização da justiça
 - 6.9. A defesa da sociedade e dos cidadãos no processo judicial
7. Educação fiscal
 - 7.1. Os tributos e o custeio dos serviços públicos
8. Questões sociais
 - 8.1. Previdência e seguridade social: entendendo aspectos gerais
 - 8.2. Proteção da educação, da cultura e do esporte

- 8.3. Proteção da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso
- 9. Tratados internacionais e direitos humanos
 - 9.1. Importância dos tratados internacionais e sua introdução nas estruturas normativas brasileiras
 - 9.2. Principais entidades de direito e comércio internacional
 - 9.3. Direitos humanos: abrangência, relevância e temas diversos

6.2. OBJETIVOS

A identificação dos objetivos da disciplina ora sugerida, aqui denominada de Estudos Constitucionais e Cidadania, guarda relação com muito do que já foi discutido até aqui no presente trabalho.

A atenção dada à contribuição das teorias críticas e pós-críticas do currículo é útil à questão, uma vez que tais teorias enfatizam, dentre outras coisas, o fato de que a educação já serviu como aparelho ideológico do Estado, já contribuiu com a reprodução de ideologias dominantes, já se destinou à perpetuação do *status quo*¹⁹⁴.

Nessa perspectiva, é importante definir-se claramente os rumos que se espera dar ao currículo da educação básica brasileira com a inclusão de uma disciplina voltada ao estudo da constituição e da cidadania nas grades desse nível de ensino. É preciso entender-se aonde se quer chegar com a proposta.

Diante das reflexões aqui desenvolvidas, é evidente que o objetivo disciplina não se aproxima em nada das práticas educacionais denunciadas pela crítica althusseriana, nas quais se almejava difundir valores de obediência e submissão, relacionados às aspirações do capital. Não se quer, com a proposta de inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica, fomentar o conhecimento acerca dos aparelhos repressores do Estado.

As teorias curriculares mostram, na verdade, que a contemporaneidade apresenta novos desafios. A pluralidade social faz surgir novas demandas, relacionadas não apenas à distribuição de recursos na sociedade, mas também ao reconhecimento¹⁹⁵ da dignidade e dos direitos inerentes a todas as pessoas e grupos sociais.

Promover o entendimento das diferenças sociais e culturais e o valor intrínseco a cada pessoa é um norte fornecido pelas teorias pós-críticas do currículo para as práticas pedagógicas da contemporaneidade. Observando esse elemento, é indispensável à teorização

¹⁹⁴ Cf. ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

¹⁹⁵ Cf. FRASER, Nancy. **Redistribution or recognition** – a political-philosophical exchange. Londres: Verso, 2003.

em torno da proposta de introdução dos estudos constitucionais na educação básica, que se contemple esse norte como um verdadeiro objetivo do componente curricular a ser introduzido nas grades dos ensinos fundamental e médio.

Também as reflexões sobre a sistemática da educação em direitos humanos serve à questão da identificação dos objetivos da disciplina ora sugerida.

Isso porque as práticas curriculares e metodológicas orientadas por essa sistemática são voltadas à criação de uma cultura universal de respeito, valorização e garantia de direitos humanos¹⁹⁶, meta que deve ser buscada transversalmente, percorrendo todas as práticas pedagógicas comprometidas com a educação para a humanização.

Dessa forma, um componente curricular voltado especificamente para a formação humana e cidadã dos estudantes da educação básica não pode descuidar dessa missão. Contribuir com a formação e universalização de uma cultura de direitos humanos é um importante objetivo a ser considerado no planejamento da disciplina de Estudos Constitucionais e Cidadania.

Também a dogmática jurídica impõe parâmetros a serem observados na definição desses objetivos.

O conteúdo do direito à educação, como visto, estabelece uma intrínseca relação entre os processos de ensino e a cidadania. É através da educação que a cidadania é fomentada, e que o sentimento de pertença do estudante a uma coletividade pautada em direitos e regras é despertado.

Logo, o fomento ao senso de coletividade e o despertar para a cidadania são vocações do direito à educação, devendo ser também objetivos do componente curricular da educação básica voltado ao estudo da constituição.

Assim sendo, levando-se em conta as reflexões travadas na presente pesquisa, chega-se à seguinte proposta de objetivos para o componente curricular da educação básica Estudos Constitucionais e Cidadania:

- Promover a compreensão dos valores civis e éticos;
- Desenvolver o senso de coletividade e cidadania;
- Construir o conhecimento dos estudantes em relação ao sistema normativo brasileiro, especialmente no que tange ao ordenamento constitucional;

¹⁹⁶ NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Nova York/Genebra: UNESCO, 2006, p. 1.

- Promover o entendimento da diversidade e da importância do postulado da dignidade da pessoa humana;
- Contribuir com a formação de uma cultura universal de respeito, valorização e garantia de direitos humanos.

6.3. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

A análise dos conteúdos trabalhados em um determinado componente curricular, associada à interpretação dos objetivos esperados através desses conteúdos previamente fixados, certamente permite a identificação das habilidades e competências que esse componente deverá desenvolver nos estudantes a ele submetidos.

No caso do componente curricular ora proposto, Estudos Constitucionais e Cidadania, temos como carga material a ser estudada na disciplina um conjunto de conteúdos relacionados às temáticas de cidadania, ética e civismo e um conjunto de conteúdos associados aos dispositivos da Constituição brasileira.

É de se esperar que esse rol de conhecimentos seja suficiente para desenvolver nos educandos a capacidade de entendimento de aspectos da sociedade relacionados ao exercício da cidadania e da vida democrática, bem como das instituições públicas do Estado Brasileiro.

Os objetivos acima delineados corroboram com essa vocação da disciplina ora proposta, e ampliam esse horizonte: além de compreenderem aspectos normativos e institucionais da nação brasileira, os educandos submetidos à disciplina de Estudos Constitucionais e Cidadania deverão também estar aptos a viver uma cultura de respeito às diversidades e de valorização dos direitos humanos, lançando às contradições sociais um olhar humano, compreendendo as peculiaridades culturais por trás delas.

Assim, o conjunto de habilidades e competências a serem esperadas dos estudantes após o curso da disciplina aqui proposta pode ser assim sintetizado:

- Desenvolvimento da capacidade de interpretação da sociedade brasileira no que diz respeito não só aos aspectos históricos e sociológicos, mas também normativos e institucionais, levando em conta os paradigmas traçados pela Constituição Federal;
- Compreensão da carga axiológica do civismo, que deve ser, ao fim do curso, um valor o qual os estudantes respeitem e cuja importância compreendam, de

modo a adotarem práticas compatíveis com a vida cívica, isto é, em coletividade e civilidade;

- Construção da capacidade de exercício da cidadania e da democracia, pautada no entendimento dos mecanismos relacionados ao funcionamento da coisa pública, da representação popular e da democracia direta, bem como dos sistemas de justiça;
- Adesão à cultura dos direitos humanos, com entendimento de que apenas através dessa cultura poder-se-á construir uma sociedade verdadeiramente justa e respeitosa.

6.4. EMENTA

Sendo a ementa uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual/procedimental de uma disciplina¹⁹⁷, sua elaboração deve levar em conta aspectos de conteúdo do componente curricular, bem como aspectos procedimentais e metodológicos para o desenvolvimento desse componente.

Relativamente aos conteúdos do componente Estudos Constitucionais e Cidadania, já delineados *supra*, a ementa deve conter transcrição sintética dos itens que compõem esse rol de conteúdos, a fim de dar-lhes sistematicidade.

Já no que diz respeito aos aspectos metodológicos do componente curricular, é importante destacar-se que as práticas a serem adotadas na disciplina devem ser pautadas na comunicabilidade, através de métodos que dialoguem com a humanidade do educando, posto que a disciplina tem por objetivo o desenvolvimento de seu senso crítico e o despertar para o consciente coletivo.

Evidentemente que não se pode delimitar por demais as práticas pedagógicas a serem adotadas nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina aqui sugerida, o que poderia conduzir a um engessamento da liberdade que o docente deve ter para desenvolver suas atividades, levando em consideração as peculiaridades sociais, regionais e culturais que cada realidade apresentará.

Todavia, é possível que se indiquem parâmetros para orientar o agir pedagógico na disciplina aqui proposta. A vivência do fenômeno jurídico-constitucional, por exemplo, deve ser estimulada através na disciplina, e é uma prática pedagógica que pode ser alcançada por

¹⁹⁷ PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – RIO GRANDE DO SUL. **Guia de Produção Textual:** Como redigir uma ementa. Disponível em: <<http://puocs.br/gpt/ementa.php>>. Acesso em: 01/07/2017. p. da internet.

diversos meios: teatralizações, visitas a repartições públicas ou centros de direitos humanos, análise de casos concretos através de filmes, documentários, reportagens ou julgamentos, etc.

Assim, as possibilidades procedimentais adequadas à condução do componente curricular podem constar de sua ementa.

Levando-se em consideração essas questões, propõe-se a seguinte ementa para a disciplina de Estudos Constitucionais e Cidadania, ora proposta:

- Estudo crítico de aspectos teóricos da cidadania, do civismo e da ética. Introdução à compreensão do ordenamento jurídico brasileiro, com entendimento da hierarquia, abrangência e competência dos principais tipos normativos. Interpretação orientada dos principais dispositivos constitucionais, com vistas à construção da compreensão acerca da relevância dos direitos fundamentais e da organização política e administrativa do Estado Brasileiro. Orientação e estímulo à experimentação da prática cidadã, relacionada aos mecanismos de exercício da democracia, da justiça e dos serviços públicos. Educação voltada à cultura dos direitos humanos, pautada em uma perspectiva multiculturalista, com análise de programas e tratados internacionais e com estudos de caso capazes de promover o entendimento das diversidades existentes nos variados contextos sociais.

7. CONCLUSÃO

As deliberações desenvolvidas ao longo da presente pesquisa permitem o arremate de certos parâmetros relacionados ao tema central da pesquisa, a questão do ensino jurídico-constitucional na educação básica brasileira.

Primeiramente, buscou-se averiguar no conteúdo do direito fundamental à educação a pertinência da proposta de ensino jurídico nos níveis fundamental e médio de ensino em relação a esse conteúdo.

Viu-se que o direito fundamental à educação compreende a formação do estudante para o exercício da cidadania e para a vida democrática. Reforçando essa vocação do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, inclusive, em seu art. 26, § 1º, o imperativo de se incluir a compreensão da realidade social e política do Brasil nos currículos da educação básica.

Assim, se o direito à educação contempla uma formação voltada à cidadania e à compreensão da realidade política brasileira, é indubitável que o estudo das estruturas democráticas e institucionais inerentes à coisa pública do país devem constar das grades do ensino fundamental e do médio. Assim, o currículo desses níveis de ensino é lugar para o estudo da Constituição.

Outro entendimento não é possível. Ora, como poderia essa formação cidadã, democrática e institucional prescindir do estudo do documento fundante das estruturas políticas brasileiras, a Constituição?

Como visto, chega-se à seguinte síntese: o direito à educação pressupõe a educação quanto ao direito. Essa formação é indispensável, inclusive, para o exercício de outros direitos, e para o desenvolvimento do próprio entendimento da dignidade humana. Afinal, a formação de que se está a falar compreende não só a instrução relativa às estruturas políticas e institucionais brasileiras, mas também à sistemática de proteção aos direitos fundamentais tutelados no texto constitucional.

Ademais, o desenvolvimento desse senso de cidadania deve mesmo ser objeto da educação básica, tendo em vista a universalidade da abrangência desse nível de ensino e o seu potencial para a formação de humanidades. Essa amplitude da educação básica está relacionada, ainda, a um outro aspecto do direito à educação: o interesse transindividual no incremento do debate democrático, pois uma sociedade na qual a educação seja efetivada certamente contará com cidadãos mais preparados para o exercício desse debate.

É justamente na relevância da universalidade do ensino que reside uma das principais importâncias da política de inclusão do ensino jurídico na educação básica: o conhecimento em torno do conteúdo constitucional e dos mecanismos de funcionamento da democracia e das instituições brasileiras deve ser amplo, acessível a todos os cidadãos. Não há razão para manter-se o esse conhecimento sob o domínio de uma seletividade intelectual, é preciso ampliar-se o acesso a ele.

Com Althusser, viu-se que a escola, quando opera em favor da seletividade, serve como aparelho de reprodução do *status quo*, colaborando com a perpetuação das estruturas de dominação na sociedade.

No caso do ensino jurídico na educação básica, é preciso ter-se o cuidado de não transformar essa medida numa ferramenta para divulgação do caráter repressor do estado. Isso porque, na visão althusseriana, o direito e os sistemas jurídicos serviriam como aparelhos repressores do Estado, e a escola faria o papel de aparelho ideológico dessa ordem, capaz de reproduzir e afirmar na sociedade a reverência e o temor perante os instrumentos de repressão estatais.

Assim, a análise da teoria curricular de Althusser conduz ao entendimento de que o ensino jurídico-constitucional na educação básica deve voltar-se essencialmente para à difusão do conhecimento sobre os direitos fundamentais dos cidadãos, sobre os mecanismos de participação popular, sobre a cultura de direitos humanos, e não sobre os deveres dos administrados ou sobre os sistemas de punição de que o Estado é titular, afinal não se almeja ampliar o papel da escola como um aparelho para a manutenção das estruturas de dominação. Deseja-se, ao contrário, utilizar o ensino como canal de promoção da humanização e formação cidadã dos estudantes.

Nessa linha de pensamentos, também as teorias pós-críticas do currículo servem para que se pense, através delas, o projeto de inclusão do ensino jurídico-constitucional no contexto da educação básica. Essas teorias vêm lembrar que o currículo deve atentar à pluralidade existente na sociedade, destacando o papel que a educação tem no sentido de contribuir com a formação de uma cultura de respeito e tolerância. O diálogo travado alhures, entre essas teorias curriculares e o entendimento das demandas de reconhecimento, demonstra que através do ensino jurídico-constitucional poder-se-á fomentar essa cultura de respeito, ampliando nos jovens a compreensão das necessidades das minorias.

Partindo para a interpretação da sistemática da educação em direitos humanos e do entendimento de suas contribuições à pauta do ensino jurídico-constitucional na educação básica, demonstrou-se que essa sistemática deve ser compreendida como um complexo que

aponta aspectos curriculares e metodológicos para o agir pedagógico comprometido com a humanização dos estudantes, aspectos que devem ser considerados no desenvolvimento de um conteúdo dedicado ao estudo do direito e da Constituição no contexto escolar.

Relativamente à questão curricular, a educação em direitos humanos orienta para a importância de se construir e consolidar o conhecimento em torno da teoria dos direitos humanos, inclusive em relação à sua historicidade e os mecanismos para a sua proteção. Nesse aspecto, a Declaração e Programa de Ação de Viena chega a promover um apelo às nações, no sentido de promoverem disciplinas curriculares de educação básica voltadas a temas de direitos humanos e democracia.

Fica evidente o estímulo dado pela sistemática da educação em direitos humanos à causa da inclusão do ensino jurídico-constitucional nos currículos dos ensinos fundamental e médio. A transversalidade da educação para os direitos humanos é sempre estimulada, mas a defesa da organização de conteúdos humanizantes em uma disciplina autônoma é tendência no debate educacional internacional.

Já no que diz respeito aos aspectos metodológicos de ensino, a educação humanizadora pode ser concretizada através da adoção de práticas pedagógicas comunicativas, que dialoguem com a humanidade dos sujeitos aprendentes, oportunizando-lhes a experimentação e o despertar de sentidos e emoções.

Dessa forma, conclui-se que a proposta de inclusão do ensino jurídico-constitucional na educação básica deve se pautar em um projeto de disciplina que permita aos estudantes realizarem uma interpretação crítica do fenômeno jurídico, das instituições políticas brasileiras e dos direitos fundamentais.

No que diz respeito à análise dos instrumentos normativos que embasaram as experiências históricas de ensino constitucional e cívico nos níveis escolares de ensino em tempos remotos, tem-se que essas experiências se deram em um contexto republicano diverso do que se tem na contemporaneidade, e, por essa razão, se desenvolveram em flagrante descompasso em relação aos valores democráticos e de direitos humanos que hoje se visa valorizar.

Todavia, tais experiências mostram que já foi possível garantir a presença de conteúdos constitucionais nos currículos da educação básica no Brasil. Desafios de ordem prática foram superados para que as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica fossem ministradas nas escolas.

Se tal política educacional já foi possível no passado, certamente há meios de tornar possível sua retomada no futuro. Evidentemente, essa retomada deverá ser precedida de um

amplo planejamento pedagógico, para que represente um avanço nos sistemas de ensino, e não um retrocesso.

Relativamente ao Projeto de Lei do Senado nº 70/2015, a análise da proposição permite concluir que, apesar da vagueza de sua redação, o Projeto representa uma importante oportunidade para promoção do debate em torno da questão do ensino jurídico-constitucional na educação básica brasileira. Se aprovado e convertido em lei, o Projeto deixará uma pauta aberta cravada na Lei de Diretrizes e Bases, que poderá resultar no fomento à discussão acerca das temáticas constitucionais de maneira transversal nas disciplinas da educação básica, ou na organização desse conteúdo em uma disciplina autônoma, com caráter mais ou menos progressista, a depender dos rumos que as deliberações em torno do assunto tomarem nas instâncias responsáveis no Ministério da Educação.

Cumprir destacar que a proposta não parte de uma formulação desenvolvida de uma disciplina constitucional para a educação básica. O que se tem, na verdade, é um projeto de lei de caráter programático, que, na versão em que se encontra, apresenta redação deveras sucinta, não definindo de maneira clara quais rumos deverão ser dados aos conteúdos constitucionais que visa incluir nas grades do ensino básico.

O projeto não oferece respostas a problemas operacionais que a implantação de uma disciplina constitucional implicará no plano fático. A formação docente necessária para a concretização dessa política, por exemplo, não é enfrentada no projeto nem nas deliberações que pautaram sua tramitação no âmbito do Senado Federal.

Em função disso, e por entender que o projeto de lei serve de impulso inicial para a ampliação do debate na esfera científica e acadêmica, o presente trabalho puxa para si a missão de contribuir com a solução desses entraves e com a identificação de elementos estruturantes da disciplina proposta, com vistas à demonstração da viabilidade da política educacional sugerida no projeto.

Relativamente à questão da formação docente necessária à implantação da disciplina, demonstrou-se que apesar de não haver cursos de licenciatura voltados à formação de professores para atuação na disciplina constitucional sugerida no projeto de lei, é plenamente possível que haja uma formação docente para capacitar bacharéis em Direito para a vivência em sala de aula, a fim de suprir-se a demanda de professores para atuar à frente dessa disciplina.

Essa formação complementar poderia seguir, conforme demonstrado, o mesmo padrão de formação pedagógica usado para capacitar docentes nos institutos federais de educação tecnológica, os quais nem sempre gozam de formação de licenciatura, vez que há

uma série de professores que atuam em disciplinas técnicas junto a essas instituições, de maneira integrada ao ensino médio.

Já em relação à formulação da disciplina constitucional, fez-se uma demonstração da viabilidade desse projeto de política educacional, apresentando-se um modelo de componente curricular, com denominação sugerida de Estudos Constitucionais e Cidadania. Na elaboração do modelo, levou-se em consideração toda a reflexão desenvolvida ao longo do trabalho, chegando-se a uma proposição atenta à missão do direito fundamental à educação, bem como com os horizontes apontados pelas teorias curriculares, e comprometida também com a sistemática de educação em direitos humanos.

Diante de todas essas considerações, conclui-se que a implementação de uma disciplina constitucional no currículo da educação básica é uma política educacional viável, guardando pertinência com a tutela dada ao direito fundamental à educação, bem como com a legislação educacional vigente e com as tendências internacionais para a educação em direitos humanos.

Ademais, conclui-se que o debate em torno do ensino jurídico-constitucional no Brasil está em estágio inicial, sendo necessária uma profunda ampliação no debate em torno dessa questão, que deverá preceder a aprovação de qualquer lei ou medida voltada à implantação dessa política. Há muitos elementos a serem definidos, e a aprovação de uma pauta aberta, como a contida no Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 pode representar riscos.

A questão merece, assim, ser amplamente analisada pelos órgãos competentes, para que possa ser discutida pela sociedade civil e pelos parlamentares brasileiros.

Que a presente pesquisa contribua com esse processo.

REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. Direitos Sociais. In: MARTINS, Ives Gandra da Silva; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder (org). **Tratado de direito constitucional**. São Paulo, Saraiva, 2010. p. 510-554.

ALMEIDA, Ana Maria; PEROSA, Graziela, ERNICA, Maurício. Contribuição para uma história de Os herdeiros – entrevista com Monique de Saint-Martin. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 181-194, jan.-mar., 2015.

ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação). In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, pp. 105-142.

ALVIN, Márcia Cristina de Souza. A educação e a dignidade da pessoa humana. In: FERRAZ, Ana Cândida da Cunha; BITTAR, Eduardo. **Direitos humanos fundamentais: posituação e concretização**. São Paulo: EDIFIEO, 2006.

AMIN, Andréa Rodrigues. Direito à educação. In: MACIEL, Kátia Regina (coord). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Brasileira de 1988**. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. 2009. 140 páginas.

BATISTA, Flávio Roberto. O conceito de ideologia jurídica em Teoria geral do direito e marxismo: uma crítica a partir da perspectiva da materialidade das ideologias. **Verinotio**.N. 19, Ano X, abr./2014, p. 91-105.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn1> Acesso em: 10/02/2017.

_____. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia. In: ARIENTE, Eduardo Altomare. **Fronteiras do Direito Contemporâneo**. São Paulo: Fotolitos, 2000.

_____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.

BENTO, Flávio; MACHADO, EdinilsonDonisete. Educação jurídica e função educacional. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, SamyraHaydêeNapolini; COUTO, Mônica Bonetti. (Org.). **Educação jurídica**. 1ed. São Paulo: Saraiva, 2013, v. 1, p. 197-213.

BIELSCHOWSKY, Raoni Macedo. **Democracia constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

BITTAR, Carlos Alberto. **A reforma oficial do ensino jurídico no Brasil**. Revista da Faculdade de Direito da USP, v. 90, p. 85-88, 1995.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2004.

_____. **Estudos sobre ensino jurídico** – pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. rev., modificada, atual. eampl. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 313-334.

BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

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

BONIFÁCIO, Artur Cortez. **O direito constitucional internacional e a proteção dos direitos fundamentais**. São Paulo: Método, 2008

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRANDÃO, Vinícius Paluzzi; COELHO, Melissa Meira. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania. **Revista Online FADIVALE**. Governador Valadares, ano IV, nº7, 2011. Disponível em:
<<http://www.fadivale.com.br/revistaonline/revistas/2011/Artigo%20Vinicius.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 10/04/2017.

_____. **Lei Federal nº 4024/61**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 24/04/2017.

_____. **Lei Federal nº 5692/71**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 24/04/2017.

_____. **Lei Federal nº 8663/1993**. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8663.htm> Acesso em 12/05/2017.

_____. **Lei Federal nº 9.394/1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 04/03/2017.

_____. **Lei Federal nº 11.684/2008**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1>. Acesso em 18/08/2016.

_____. **Lei Federal nº 13.415/2017**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 25/03/2017.

_____. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 04/03/2017.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 70/2015 / Projeto de Lei nº 3380/2015**. Congresso Nacional. 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>> Acesso em: 04/03/2017.

_____. **Projeto de Lei nº 6840/2013**. Congresso Nacional, 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>> Acesso em: 15/05/2017.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em 23/04/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **Indicação s/nº**. 24 de abril de 1962. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. Normas para o ensino médio. In: Documenta. nº 1, Rio de Janeiro, mar. 1962. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/indica%E7%E3o%20normas%20para%20o%20ensino%20m%E9dio-1962.pdf>. Acesso em 12/06/2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24/05/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 869/1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10869.htm> Acesso em: 13/05/2017.

CANÇADO TRINTADE, Antonio Augusto. **Os rumos do direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2005, t. 6.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CARDOSO, Paulino de Jesus; RIBEIRO, Neli Góes. Racismo, multiculturalismo e currículo escolar. In: Ivan Costa Lima; Jeruse Romão. **Negros e Currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997, p. 56-76.

CARVALHO, José Sérgio *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CASTRO, Felipe Araújo. **A contribuição de Diké na formação do Emílio ou o papel da jurisdição constitucional na concretização do direito social à educação**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. 2013. 188 páginas.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Ministério da Educação/Ministério da Justiça, 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena. Disponível em:
<<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>
. Acesso em: 02/06/2017.

D'AGOSTINO, Francesco. **Diritto e giustizia - Per una introduzione allo studio del diritto**. Milão: San Paolo, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos: da Idade Média ao Século XXI**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DARDER, Antonia; BALTODANO, Marta; TORRES, Rodolfo. **The critical pedagogy reader**. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2003.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1902.

DIAS, Luciano Souto; OLIVEIRA, Leonil Bicalho. Acesso à educação jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular do ensino regular. In: **Constituição e garantia de direitos**. v. 8, n. 1, pp. 03-20, 2015.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial** – origens do federalismo no Brasil. São Paulo: Globo, 2005,

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa Maria *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 275-293, 2007.

FERRAJOLI, Luigi. **Los fundamentos de los derechos fundamentales**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRASER, Nancy. **Redistribution or recognition** – a political-philosophical exchange. Londres: Verso, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. What is the dialogical method? In: **The journal of education**. Critical teaching and liberatory education. vol. 169, n. 3, p. 11-31, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira**, São Paulo: Cortez, 2006.

HORTA, José Luiz Borges. Perfis e dilemas do direito à educação. In: **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, nº 56, p. 215-242, jan/jun 2010.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico** – um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica. Viamão: Entremeios, 2008.

KLAUTAU FILHO, Paulo de Tarso Dias. **Igualdade e liberdade**: Ronald Dworkin e a concepção contemporânea de Direitos Humanos. Belém: Editora CESUPA, 2004.

KLIEBARD, Herbert. **The struggle for the American Curriculum**– 1893-1958. 3.ed. Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2004.

KYMLICKA, Will. **Multiculturalism**: success, failure, and the future. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

LEONARDO, F. A. M. Introdução do ensino do direito no currículo de sociologia no ensino médio. **Akrópolis**. Umuarama, v. 23, n. 2, p. 115-124, jul./dez. 2015.

LUÑO, Antonio-Enrique Pérez. **La Tercera Generación de Derechos Humanos**. Navarra: Arazadi, 2006.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, escola, professor. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1591 - 1613 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

MASSINI CORREAS, Carlos Ignacio. **Los derechos humanos em el pensamiento actual**. 2. ed. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1994

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires, BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva: 2010.

MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Disponível em: <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>>. Acesso em: 05/05/2017.

MEZZAROBA, Orides; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A proibição do uso da burca na França sob a ótica dos direitos humanos fundamentais: proteção da dignidade humana ou imposição de um imperialismo cultural? *Revista do Direito UNISC*, nº 37, p. 06-30, jan/jun 2012.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. 2. ed. Coimbra: Coimbra Ed., 2000, t. IV.

MONDOLFO, Rodolfo. **Marx y marxismo**: estudios histórico-críticos. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.82-95, nov. 2011.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Nova York/Genebra: UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, p. 61-74, 1999.

PASCUAL MORÁN, Anaida. . Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. In: Tosi, G., Zenaide, M. De N., Rodino, A.M. & Fernández, M.B. **Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina**. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2013.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. **Direitos humanos e interculturalismo**: análise da prática cultural da mutilação genital feminina. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. 2007. 174 páginas.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da Ordem Internacional Contemporânea. **Revista da Escola de Magistratura Regional Federal**, v. 2, p. 91-104, 2006.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA – RIO GRANDE DO SUL. **Guia de Produção Textual**: Como redigir uma ementa. Disponível em: <<http://pucrs.br/gpt/ementa.php>>. Acesso em: 01/07/2017.

QUEIROZ, Cristina. **Direitos Fundamentais** – Teoria Geral. Coimbra: Coimbra Editores, 2000.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 111. ed. São Paulo: Record, 2009.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2013.

ROSTAS, Márcia Helena Sauer Guimarães; ABREU, Alexandre Kerson. O discurso pedagógico na ditadura militar: Educação Moral e Cívica & currículo escolar. **Educação**. v. 41, n. 2, p. 387-398, maio/ago. 2016

SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: Novamerica, 2009, p. 257

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMÉS, Angel Perez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Tomaz Tadeu da Silva; Antonio Flávio Moreira. (Org.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, v. 1, p. 184-202.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: In: _____ *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 245-274, 2007.

SNYDER, Louis (tradução). Weimar Constitution. In: GERMAN HISTORY IN DOCUMENTS AND IMAGES. **Documents of German History**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1958, p. 385-92. Disponível em: <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/pdf/eng/ghi_wr_weimarconstitution_Eng.pdf> Acesso em 05/05/2017.

SPAGNOL, Antonio Sergio. **Sociologia Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

STRECK, Lenio; OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. A “secura”, a “ira” e as condições para que os fenômenos possam vir à fala: aportes literários para pensar o Estado, a Economia e a autonomia do Direito em tempos de crise. In: STRECK, Lenio; TRINDADE, André Karam. **Direito e literatura**. São Paulo: Atlas, 2013.

TAVARES, André Ramos. **Constituição do Brasil integrada**. São Paulo: Saraiva, 2005.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILLING, Flávia (org.); BENEVIDES, Maria Victoria (prefácio). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 145-165.

THIBAU, Vinícius Lott. Os paradigmas jurídico-constitucionais e a interpretação do Direito. In: **Meritum** – Belo Horizonte – v. 3 – n. 1 – p. 317-354 – jan./jun. 2008.

TORRES, Ricardo Lobo. A metamorfose dos direitos sociais e o mínimo existencial. In: SARLET, Ingo Wolfgang. **Direitos Fundamentais e Sociais: estudos de direito constitucional, internacional e comparado**, Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

_____. **O direito ao mínimo existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

TUVILLA RAYO, José. **Educaciónenderechos humanos: hacia una perspectiva global**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser, 1998.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VERDÚ, Pablo Lucas. **La lucha por el Estado de Derecho**. Bolonia: Real Colegio de Espanã, 1975.

VIEIRA, Cleber Santos. **História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964)**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina, 2005, p. 1-2.
Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>.

VIEIRA, Eduardo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**. Campinas, v. 55, p. 09-29, 2001.

VILLEY, Michel. **Les fondateurs de l'école du droit naturel moderne au XVII siècle**. In: Archives de Philosophie du Droit, nº 6, 1961, p.73-105.