

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

NOURMIRIO BITTENCOURT TESSEROLI FILHO

**O ESTUDO DO DIREITO CONSTITUCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E
PRIVADAS DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: A BUSCA POR UM IDEAL
DEMOCRÁTICO COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA E AO
APERFEIÇOAMENTO DO EDUCANDO COMO PESSOA HUMANA**

**CURITIBA
2020**

NOURMIRIO BITTENCOURT TESSEROLI FILHO

**O ESTUDO DO DIREITO CONSTITUCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E
PRIVADAS DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: A BUSCA POR UM IDEAL
DEMOCRÁTICO COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA E AO
APERFEIÇOAMENTO DO EDUCANDO COMO PESSOA HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. César Bueno de Lima

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

T338e
2020

Tesseroli Filho, Nourmirio Bittencourt
O estudo do direito constitucional nas escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio : a busca por um ideal democrático com vista ao exercício da cidadania plena e ao aperfeiçoamento do educando como pessoa humana / Nourmirio Bittencourt Tesseroli Filho ; orientador: César Bueno de Lima. – 2020.
107 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020

1. Direito constitucional. 2. Democracia. 3. Cidadania. 4. Educação. I. Lima, César Bueno de. II. Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

Dóris 4. ed. – 341.2



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS - STRICTO SENSU

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 073
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

NOURMIRIO BITTENCOURT TESSEROLI FILHO

Aos, nove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte, às dez horas, reuniu-se, pela Plataforma Zoom, a banca examinadora constituída pelo professor doutor Cezar Bueno de Lima (orientador), pela professora doutora Jaci de Fátima Souza Candiotto e o professor doutor Charles Emmanuel Parchen para examinar a dissertação do candidato, **NOURMIRIO BITTENCOURT TESSEROLI FILHO**, ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, Turma dois mil e dezenove, Área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa: **Políticas Públicas, Democracia e Educação em Direitos Humanos**. O mestrando apresentou a dissertação intitulada: **O ESTUDO DO DIREITO CONSTITUCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: A BUSCA POR UM IDEAL DEMOCRÁTICO COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA E AO APERFEIÇOAMENTO DO EDUCANDO COMO PESSOA HUMANA**. O candidato fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, foi **APROVADO** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às **12h22**. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que segue com assinaturas digitais devido realização de banca, por videoconferência.

Prof. Dr Cezar Bueno de Lima

Presidente/Orientador

Prof.ª Dr.ª Jaci de Fátima Souza Candiotto - participação por videoconferência

Convidada Interna

Prof. Dr Charles Emmanuel Parchen - participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.ª. Dr.ª. Maria Cecília Barreto Amorim Pilla

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas
Públicas - PPGDH/PUCPR

Dedico esta dissertação aos meus pais, Nourmirio e Ercilia Tesseroli, e ao meu filho Victor Hugo. A dádiva de tê-los com saúde me faz feliz por completo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter tornado esta pesquisa possível.

Ao Dr. Cezar Bueno de Lima, meu orientador, pelo incentivo, pela paciência e pelas considerações sempre precisas.

À bibliotecária Joyce Leonita da Silva, do Sistema Integrado de Bibliotecas da PUCPR, pelos conselhos e sugestões inestimáveis.

E a todos aqueles que me encorajaram diante dos sentimentos diversos que este trabalho proporcionou – das dificuldades aos momentos de satisfação.

RESUMO

A presente pesquisa reflete as preocupações de um professor de Direito Constitucional. Antes do docente universitário, percebe-se um cidadão preocupado com o desconhecimento da Constituição por parte de um número elevado de estudantes, notadamente cursantes do ensino médio brasileiro. O propósito desta pesquisa teórico-conceitual foi analisar, com base em material bibliográfico coletado, seletos conteúdos de envergadura constitucional, aferindo sua importância e providencialidade no processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio, com vista à solução do problema da impassibilidade (quase sempre) dos educandos quanto a acontecimentos político-histórico-constitucionais. A partir de subsídios teóricos, extraiu-se definições e argumentos, os quais foram construídos em conformidade com o método analítico-sintético. Tomou-se conceitos, discutiu-os (análise) e construiu-se novas conclusões (síntese). O tema escolhido revela-se extremamente atual e pertinente, haja vista que a juventude tem sido um dos autores centrais em distintas ondas de mobilização coletiva, intentando mudanças e transformações sociais, porém sem muito êxito, e talvez isso tenha relação com a insciência da Lei Maior do país, concebida como o resultado de um processo histórico de luta, que requer valorização.

Palavras-chave: Escola. Ensino. Constituição. Democracia. Cidadania.

ABSTRACT

This research reflects the concerns of a professor of constitutional law. Before the university teacher, a citizen is perceived to be concerned about the ignorance of the Constitution on the part of a high number of students, notably Brazilian high school students. The purpose of this theoretical-conceptual research was to analyze, based on collected bibliographic material, select contents of constitutional scope, assessing its importance and providentiality in the teaching-learning process of public and private schools of (new) high school, with a view to the solution the problem of impassibility (almost always) of students regarding political-historical-constitutional events. From theoretical support, definitions and arguments were extracted, which were constructed in accordance with the analytical-synthetic method. Concepts were taken, discussed (analysis) and new conclusions were drawn (synthesis). The chosen theme proves to be extremely current and pertinent, given that youth has been one of the central authors in different waves of collective mobilization, attempting social changes and transformations, but without much success, and perhaps this is related to the awareness of the Law Largest in the country, conceived as the result of a historic process of struggle, which requires valorization.

Keywords: School. Teaching. Constitution. Democracy. Citizenship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de descumprimento de preceito fundamental
art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FTP	Formação Técnica e Profissional
GPPES	Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade
HC	<i>Habeas Corpus</i>
j.	Julgado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
rel.	Relator
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A NOÇÃO DE CONSTITUIÇÃO E UM BREVE HISTÓRICO DE EMERGÊNCIA DO CONSTITUCIONALISMO PARA A AFIRMAÇÃO DA CIDADANIA	17
2.1 CONCEPÇÃO E COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO ESTATAL: A DIFERENÇA ENTRE A CONSTITUIÇÃO MATERIAL (REAL E EFETIVA) E A CONSTITUIÇÃO JURÍDICA (ESCRITA)	18
2.2 A CONSTITUIÇÃO ESCRITA E O LIBERALISMO: A PRIMAZIA DOS DIREITOS INDIVIDUAIS	21
2.3 A ECLOSÃO DOS DIREITOS DE CUNHO SOCIAL E ECONÔMICO EM SEDE CONSTITUCIONAL	28
2.4 UM NOVO ESTÁGIO NO CONSTITUCIONALISMO: O NEOCONSTITUCIONALISMO DESENVOLVIDO SOB O PARADIGMA PÓS-POSITIVISTA	31
2.5 O CONSTITUCIONALISMO BRASILEIRO E A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	36
3 O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS E OS IMPACTOS DOS TRATADOS INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ORDEM JURÍDICA BRASILEIRA	40
3.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E OS VALORES BÁSICOS UNIVERSAIS	42
3.2 O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE 1948	44
3.3 TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	48
3.4 A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA INTERNACIONAL E NACIONAL	55
4 O ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO ENSINO MÉDIO, COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA E AO APERFEIÇOAMENTO DO EDUCANDO COMO PESSOA HUMANA	61
4.1 O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO BÁSICA	64
4.2 A REFORMA CURRICULAR E SEUS OBJETIVOS NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO	67

4.3 O DIREITO CONSTITUCIONAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO COM FOCO NO PLENO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO.....	74
4.4 O ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCANDO ACERCA DOS SEUS DIREITOS, COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA	77
4.5 O DIREITO CONSTITUCIONAL E O PROJETO DE LEI Nº 70/2015.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O Estudo do Direito Constitucional nas Escolas Públicas e Privadas do (Novo) Ensino Médio: a busca por um ideal democrático com vista ao exercício da cidadania plena e ao aperfeiçoamento do educando como pessoa humana”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, tem, como objetivo geral, verificar de que forma determinados saberes, oriundos do Direito Constitucional, podem solucionar satisfatoriamente o problema da impassibilidade (quase sempre) dos estudantes cursantes do ensino médio quanto aos acontecimentos político-histórico-constitucionais, com vista a uma futura escolha consciente entre as diversas alternativas expostas pelas forças políticas interessadas, seguramente, no exercício do poder popular (soberano).

Considerando os objetivos específicos, a pesquisa busca, em primeiro plano, analisar até que ponto o ensino de seletos conteúdos de envergadura constitucional, no itinerário da etapa derradeira da Educação Básica, pode colaborar na conscientização dos educandos acerca da necessária prática da cidadania plena, credenciando-os a atuar na vida efetiva do Estado como partícipes da sociedade política e na edificação do processo de políticas públicas.

Em seguimento, logra averiguar de que maneira o estudo constitucional pode cooperar no processo de qualificação do aluno com foco no mercado de trabalho e no seu aperfeiçoamento como pessoa humana, em particular na construção da consciencialização, não só de seus direitos, como também de seus deveres, os quais não repercutem apenas no Estado, mas talqualmente nas demais pessoas (particulares), em decorrência da eficácia horizontal dos direitos fundamentais.

O tema mostra-se pertinente haja vista seu enquadramento no contexto de lutas pela educação, de contendas que dizem respeito a toda sociedade civil, que, sem ambicionar substituir o Estado, almeja que o poder público cumpra sua obrigação, qual seja: de “[...] propiciar educação de e com qualidade para todos. E esta é a pauta dos jovens na atualidade – educação com qualidade” (GOHN, 2019, p. 226).

A pesquisa procura oferecer uma reflexão sobre uma constatação: o afastamento do povo brasileiro, de um modo geral, de assuntos ligados à organização do Estado e da sociedade. Mais claramente, há pouca discussão sobre questões

relativas a políticas públicas, ações afirmativas, direitos e garantias fundamentais, deveres fundamentais, cidadania, democracia, justiça social e até mesmo processo legislativo, pontos estes nitidamente perceptíveis em sede constitucional – e a ausência de engajamento popular deixa transparecer um conhecido problema da realidade brasileira: o analfabetismo político, como definido pelo poeta e dramaturgo alemão Eugen Bertholt Friedrich Brecht.

Releva anotar, com Brecht, que “o pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos [...]” (PARANÁ, [2020]). Além disso, bate no peito enfunado externando sua aversão à política.

Esse fato, de certa forma, tem relação com a real situação de muitos estudantes advindos do ensino médio, que, ao adentrarem na educação superior, são avaliados, em linhas gerais, nos períodos iniciais, como indivíduos com parca consciência política, aflorando o seguinte dilema: o problema de concordarem com aquilo que discordam, observando, frise-se, de forma passiva, toda uma ordem de austeridade e rigidez que fere e prejudica os bens fundamentais e indispensáveis à existência digna da pessoa humana.

Dito de outro modo, corre-se o risco de não saberem o que compete a eles cobrarem, fiando-se demais em sua opinião e tomando decisões baseadas em um amontoado de palpites bem-intencionados, porém superficiais.

E acerca da mencionada política, é preciso concordar com o filósofo italiano Norberto Bobbio (2000b): política não é tudo; entretanto, tudo é política.

Ela influencia incessantemente nossas vidas – e nela se firmam a soberania popular (explicitando que todo poder resulta do povo) e o princípio majoritário, com destaque à vontade da maioria.

Tais institutos políticos são facilmente detectáveis no bojo da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, incumbindo ao texto magno efetuar a conexão entre o Direito e a Política. Desconhecê-los ou ignorá-los, ou até mesmo odiar ou menosprezar o que emana constitucionalmente da Política e vigora no Direito (por exemplo, a primazia da lei e o respeito aos direitos fundamentais) – fazendo ouvidos moucos e olhares poucos a tudo isso –, não é nada bom para o educando, tampouco para a sociedade e para o País.

Por razões óbvias, é preciso ressaltar, de antemão, que não se está classificando o Direito Constitucional, ciência matriz de toda a ordem jurídica de um determinado Estado, como algo irrefutavelmente imprescindível, uma tábua de

salvação capaz de tudo resolver no processo de obtenção da tão almejada “educação de qualidade”. Longe disso!

Apenas pretender-se-á demonstrar, por toda a extensão do trabalho, que o ensinamento de conteúdos constitucionais elementares (por exemplo, direitos e deveres fundamentais), já no ambiente escolar (e não apenas na educação superior), especificamente no ensino médio – cuja meta é formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos – pode auxiliar, substancialmente, para o alcance de um imaginário democrático (esperável e de possível concretização) por liberdade, igualdade, justiça e cidadania, com indivíduos atentos à evolução da coisa pública e capazes de escolherem conscientemente entre as diversas opções apresentadas pelas forças políticas, como integrantes dos negócios do Estado.

Afinal, “[...] como se pode ter cidadania (participação consciente nos desígnios de Estado) com indivíduos que não possuem condições mínimas de compreender seus direitos e deveres?” (MAMEDE, 1997, p. 227).

Não obstante, tem-se a absoluta consciência de que não é fácil inserir uma nova disciplina no hodierno currículo escolar, mormente tendo em vista a recente Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Para tanto, faz-se necessário um laborioso e criterioso caminhar prévio, que, em tópico porvindouro, buscar-se-á evidenciá-lo, não restando dúvida, ao final, de que da intenção ao ato, do discurso à prática, incontestavelmente, há uma imensa distância a ser percorrida.

Importa esclarecer, ainda, que a presente pesquisa objetiva gerar conhecimentos teóricos para aplicação prática, direcionados à suposta (possível) solução de um problema preciso e sentido pelo autor-pesquisador, que no exercício da docência universitária, não tem identificado em muitos acadêmicos, egressos do ensino médio, conteúdos relevantes que contemplam temas básicos de natureza constitucional.

Não se está afirmando que a reduzida consciência política associada à apatia e à indiferença relativa à atual Carta Política decorre de uma descompromissada atividade do professorado atuante no Ensino Médio com o processo de formação de novos cidadãos.

Apenas apresenta-se uma particular situação-problema vivenciada na realidade universitária, que pode ter como provável causa a inexistência de um devido estudo concentrado de elementos constitucionais no âmbito curricular da etapa final

da Educação Básica, comprometendo, inclusive, o esperado alcance integral das finalidades constitucionais da educação, como o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este trabalho, que consubstancia uma pesquisa teórico-conceitual (sem utilização de dados empíricos), apresenta uma metodologia de análise de conteúdo, utilizando-se de subsídios teóricos e materiais de fontes bibliográficas (livros, revistas, artigos jurídicos e científicos e conteúdos variados da rede mundial de computadores) relacionadas à temática estudada, englobando a ciência do Direito Constitucional e a ciência do Direito Internacional dos Direitos Humanos, ambas interligadas ao Direito Educacional.

A partir do material coletado extraiu-se definições e argumentos, os quais foram construídos em conformidade com o método analítico-sintético. Tomou-se conceitos, discutiu-os (análise), edificando novas conclusões (síntese).

A primeira parte da pesquisa recai máxime sobre as Constituições escritas concebidas entre os séculos XVIII e XX, muitas delas não mais em vigor, outras, todavia, ainda vigentes, mantendo o traço marcante do Constitucionalismo, que é a limitação, pelo direito, da ingerência do Estado na esfera privada.

Evidentemente, não se ignorou os documentos jurídicos de cunho constitucional do século XVII (em larga medida diferentes do que viriam a ser as Constituições escritas no sentido moderno), que também reconheceram, formalmente, direitos do homem, tendo um peso decisivo para a evolução e afirmação dos direitos fundamentais.

Na segunda parte, revelando uma sequência lógica, o presente trabalho visa a uma interação entre as Constituições, os Tratados de Direitos Humanos e o Sistema Internacional de Proteção de Direitos Humanos, o qual concentra seu objeto nos direitos do homem.

Por último, a pesquisa enfoca o sistema educacional brasileiro, perpassando pelos séculos XX e XXI, revelando um conjunto de medidas legislativas e executivas, oriundas de lutas pela educação, que diz respeito a toda sociedade, ao Poder Público e ao modelo econômico vigente.

Na primeira seção, trabalha-se, preambularmente, com a noção de Constituição “real e verdadeira”, compreendida em sentido material, adentrando-se, em pós, no estudo da Constituição formal (no sentido de uma Constituição jurídica ou normativa) decorrente do Constitucionalismo Moderno, cuja evolução histórica se

entrelaça com a evolução dos direitos humanos. Além disso, examina-se o percurso histórico do Constitucionalismo brasileiro juntamente com o advento das Constituições pátrias e a institucionalização dos direitos e garantias fundamentais.

Embora os referidos assuntos não compreendam a temática central da presente dissertação, reputa-se inegável sua relevância em textos acadêmicos no terreno da educação e, por lógico, para este trabalho, visto que as lutas dos protagonistas, professores e alunos, em suas atuações, dentro e fora da escola, têm origem em antigos movimentos sociais pela educação, os quais estão inseridos no universo da evolução histórica dos direitos humanos animada por disputas em defesa de principiantes liberdades contra avelhentados poderes.

A segunda seção é reservada ao estudo do Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Analisar-se-á, sumariamente, os distintos perímetros de aplicação dos sistemas protetivos global e regional, e o sistema de internação dos tratados e convenções internacionais, no Brasil, identificando os passos e as situações hierárquicas discrepantes que envolvem tratados internacionais de direitos humanos e tratados internacionais tradicionais (comuns).

Arrematando o tópico, a educação será analisada sob o prisma internacional e nacional, percorrendo-se brevemente pela Declaração Universal de 1948, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, pela Constituição Federal de 1988 e por outras diretrizes que lastreiam o sistema educacional no ordenamento jurídico brasileiro – o que colabora, sobremaneira, para a ideia central da pesquisa em questão, no que pertine à importância da introdução dos valores constitucionais na grade curricular do (novo) ensino médio brasileiro.

Por fim, na terceira seção, examinar-se-á a formação da Educação Básica brasileira, estabelecendo um abreviado panorama de seu marco regulatório, particularmente no que se refere ao ensino médio, o qual, recentemente, sofreu significativas mudanças em suas estruturas. Ainda, tendo por base o Direito Constitucional atual, que, “a par de assegurar as conquistas liberais, apresenta marcada feição política e forte conteúdo democrático e social” (PAULO; ALEXANDRINO, 2018, p. 2), demonstrar-se-á a real importância da inserção do seu estudo no currículo das escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio, visando, maximamente, ao pleno progresso do educando, seu preparo para o exercício

da cidadania plena e sua qualificação para o trabalho enobrecedor e estudos subsequentes.

O pesquisador, com graduação e especialização na área do Direito, advoga há 20 anos e, há 15, leciona a disciplina de Direito Constitucional, com atuação na graduação e pós-graduação *lato sensu* da PUCPR, Escolas da Magistratura (Federal e do Trabalho) e em Cursos Preparatórios para Concursos Públicos e Exames de Ordem (OAB). Anteriormente à docência, ocupou o cargo de assessor jurídico no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná e, em outro momento, a Procuradoria Jurídica da PUCPR, como advogado-empregado.

Tais ocupações, e principalmente o ininterrupto envolvimento com o processo de ensino, foram a força motriz à realização da presente pesquisa, pensada a partir de um olhar da realidade vivenciada enquanto professor de diversas turmas do curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ministrando a disciplina de Direito Constitucional, cujo objeto de estudo é a Constituição Federal.

No cotidiano de sala de aula, é corriqueiro não observar alunos verdadeiramente interessados em participarem de atividades e decisões políticas, exteriorizáveis por intermédio da atuação da soberania popular assentada no texto constitucional vigente.

E isso traz a lume um quadro preocupante, com a perceptível presença do *slogan* “O que eu tenho a ver com isso?”.

Pautado nesse cenário, faz-se imperiosa a incursão ao estudo da Constituição, ainda que de modo superficial, no ambiente do (novo) ensino médio brasileiro, despertando o educando para seu compromisso social, com vista ao justo e profícuo relacionamento entre ele e o Estado.

É para ontem que nossos estudantes, cursantes do ensino médio, devem aprender ao menos o básico do Direito Constitucional, cientificando-se da efetiva vontade da Constituição. Indiscutivelmente, um enorme desafio educacional do tempo presente.

2 A NOÇÃO DE CONSTITUIÇÃO E UM BREVE HISTÓRICO DE EMERGÊNCIA DO CONSTITUCIONALISMO PARA A AFIRMAÇÃO DA CIDADANIA

A presente seção trata, inicialmente, da primeira definição de Constituição: a Constituição material como Constituição real e verdadeira, um instituto que precede ao Constitucionalismo, cujas origens históricas variam de tempo e espaço.

Intenciona enfatizar que anteriormente ao Constitucionalismo reputado moderno já havia a noção de Constituição, compreendida em sentido material, como “o modo de ser” de uma sociedade, comunidade ou Estado.

Além disso, registra que a ideia e a necessidade de Constituição, em sentido moderno, ganharam força no liberalismo político-econômico, o qual triunfou com as revoluções dos séculos XVIII e XIX. Os Estados, que já possuíam Constituições, pelo menos em sentido material, passaram a estabelecer, em seus textos magnos, preceitos garantidores da separação das funções estatais e dos direitos fundamentais.

Na sequência, a seção aborda o Constitucionalismo (Moderno) desassociando-se do movimento do liberalismo, exurgindo um novo modelo de Estado – agora social e intervencionista – com o ingresso de direitos de cunho econômico e social no bojo das Constituições então imperantes. Testemunha-se, pois, a passagem do Estado Liberal ao Estado Social e, de conseguinte, a metamorfose da Constituição.

Adiante, apresenta-se uma nova etapa no Constitucionalismo, após a Segunda Guerra Mundial, com a denominação de Neoconstitucionalismo – um movimento social, político e jurídico, cujo marco teórico é o princípio da “força normativa da Constituição”. Busca-se, como objetivo principal desse novel movimento, assegurar a eficácia das normas constitucionais, especialmente dos direitos fundamentais.

Por último, traz-se à tona o Constitucionalismo brasileiro e a evolução dos direitos humanos nas Constituições pátrias. Ilustra-se, sinteticamente, um árduo percurso até que se chegue à elaboração da vigente Constituição brasileira de 1988, a qual, além de alargar, significativamente, o terreno dos direitos e garantias fundamentais, pondo-se entre as Constituições mais avançadas do mundo no que concerne à matéria, esteou o Estado Democrático em dois fundamentos pertinentes ao indivíduo: cidadania e dignidade da pessoa humana.

2.1 CONCEPÇÃO E COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO ESTATAL: A DIFERENÇA ENTRE A CONSTITUIÇÃO MATERIAL (REAL E EFETIVA) E A CONSTITUIÇÃO JURÍDICA (ESCRITA)

Todo e qualquer objeto possui uma determinada constituição, uma estrutura (tamanho, dimensão e volume) que revela a sua forma específica e particular.

De maneira simples, pode-se afirmar que o termo “constituição” significa o modo pelo qual se constitui algo, um objeto, um ser vivente (plantas, animais, pessoas) ou um grupo de indivíduos. Noutras palavras, representa organização e formação.

Nesse caminho, há de se registrar que sociedades, comunidades e o próprio Estado tiveram e têm uma constituição, que traduz, em sua acepção jurídica, um modo específico de organização.

Pois bem, à luz de uma perspectiva eminentemente sociológica, a digressão desenvolvida pelo teórico alemão Ferdinand Lassalle é o ponto de partida para melhor compreender o significado de uma Constituição em sentido material, ou seja, como o modo de organização da sociedade política.

Alicerçado em seus estudos, Lassalle (2000, p. 27) trouxe à baila os fundamentos sociológicos das Constituições e asseverou que “[...] todos os países possuem ou possuíram sempre e em todos os momentos da sua história uma Constituição real e verdadeira¹”.

Mas que Constituição é essa que sempre existiu e sempre existirá, em todos os lugares do mundo, nos moldes de uma perspectiva sociológica?

Para responder a essa indagação, é imperioso partir da seguinte afirmação: o homem é notadamente um ser social, tendendo, naturalmente, a viver em grupos, em comunidade e em sociedade.

Uma das explicações para tal comportamento, de acordo com os administrativistas Ricardo Alexandre de Almeida Santos e João de Deus Moreira Calheiros Júnior (2015, p. 1), “[...] pode ser o fato de que em várias situações as

¹ Como alicerces sociológicos das Constituições, Ferdinand Lassalle identifica os fatores reais de poder que atuam no seio de cada sociedade, quais sejam: a monarquia, a aristocracia, a grande burguesia e a classe operária – todos, sem exceção, englobando parte da Constituição, que ele denomina “Constituição real e efetiva”.

necessidades e os interesses dos indivíduos somente podem ser atendidos com a cooperação de outras pessoas”.

Nessa linha de raciocínio, por consequência, não se pode negar a formação de diversas sociedades e comunidades, muitas delas existentes há milênios.

Da mesma forma, o Estado, como espécie de sociedade, e a mais complexa das organizações, em certo momento histórico também teve sua formação.

Ora, se sociedades, comunidades e o próprio Estado, frise-se, foram constituídos no decorrer dos séculos, revestindo-se das formas que lhes são próprias, não há dúvida de que tiveram uma Constituição compreendida em sentido material, que configura um modo específico e particular de organização.

Na visão de Fernandes (2010), se existiram matérias (identidade, pertencimento, organização social, comando, regras) que constituíram sociedades e comunidades (e o próprio Estado, modernamente dizendo), sem as quais não seriam vislumbradas como tais, a aventada Constituição só pode ser definida sociologicamente como uma Constituição Material.

Se sempre existiu Constituição no mundo, sempre existiu Constituição material (real), ou seja, matérias que constituíram comunidades, sociedade e Estados que se diferenciaram (com seus respectivos “modos de ser”) fazendo com que cada um sociologicamente tivesse uma determinada Constituição (FERNANDES, 2010, p. 6).

Sob esse prisma, como Lassalle (2000) assegurou, deveras é incorreto pensarmos que a Constituição é uma prerrogativa ou um privilégio somente dos tempos atuais. “Mesmo nas sociedades primitivas, é forçoso ver a existência de normas jurídicas” (BASTOS, 1996, p. 45).

Para Lassalle (2000), a mencionada Constituição real é a soma dos fatores reais de poder que regem certa sociedade (poder político, poder religioso, poder econômico, poder militar etc.) – e considerando que os fatores reais (de poder) sempre existiram, não é difícil aceitar o fato de que os países a todo o momento tiveram uma Constituição.

Diferentemente, no entanto, o que nem sempre existiu é a Constituição formal, do tipo escrita, no sentido de uma Constituição jurídica ou normativa.

Sua criação (formalização) é atribuída a um longo processo histórico e doutrinário que redundou no movimento denominado Constitucionalismo Moderno, desencadeado pelas famosas revoluções liberais burguesas do final século XVIII.

A propósito, Ferdinand Lassalle (2001, p. 27, grifo do autor) assevera que a principal diferença, “[...] nos tempos modernos – e isto não deve ficar esquecido, pois tem muitíssima importância –, não são as constituições reais e efetivas, mas sim as *constituições escritas nas folhas de papel*”.

Para ele, a Constituição jurídica, escrita, não passa de uma mera folha de papel, não podendo, de forma alguma, divorciar-se da Constituição real, sob pena de tornar-se ilegítima e inválida.

Registre-se, na concepção de Lassalle (2001, p. 63), uma Constituição escrita é boa e duradoura quando

[...] corresponde à Constituição real, a qual tem suas raízes nos fatores de poder que regem no país. Onde a Constituição escrita não corresponde à real, estoura inevitavelmente um conflito que não há maneira de evitar e no qual, passado algum tempo, mais cedo ou mais tarde, a Constituição escrita, a folha de papel, terá necessariamente de sucumbir perante o empuxo da Constituição real, das verdadeiras forças vigentes no país [...].

É oportuno enfatizar que o nascedouro de Constituições escritas dimana do denominado Constitucionalismo Moderno, o qual as formalizou no final do século XVIII.

À vista disso, indaga-se: Com o advento das Constituições formais, explicitadas sob a forma escrita, o que ocorreu com a sobredita Constituição material (real)?

De acordo com Fernandes (2010), as matérias realmente constitucionais, como a organização do Estado e os direitos e garantias fundamentais, típicas da Constituição material (real), foram alocadas na Constituição formal, sendo reduzidas a termo escrito. Inclusive, “[...] nunca é demais lembrar, que esses foram os dois grandes objetivos do movimento do Constitucionalismo (moderno) que formalizou as constituições no século XVIII” (FERNANDES, 2010, p. 12).

Enfim, com o advento do chamado Constitucionalismo Moderno, as Constituições, até então somente materiais (com matérias instituidoras de um “modo de ser” de Estado e de Sociedade), formalizam-se, recebem uma forma (uma “roupagem”) por meio de um documento escrito, solene, tornando-se, assim, um ato constitutivo de uma terra sociedade, conformando-a, transformando-a e fixando os seus propósitos.

2.2 A CONSTITUIÇÃO ESCRITA E O LIBERALISMO: A PRIMAZIA DOS DIREITOS INDIVIDUAIS

Três notáveis modelos de Constitucionalismo se afirmaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII: o inglês, o norte-americano e o francês.

No que toca especificamente ao Constitucionalismo Britânico, Georges Abboud (2016, p. 50) assenta que a

[...] Inglaterra não tem Constituição escrita. Entretanto, desde 1215, com a Carta Magna, a sociedade inglesa tem construído, historicamente, um tecido constitucional para proteger o cidadão dos desmandos e do excesso do Poder Público. Talvez, por não ser escrita, a Constituição Inglesa seja aquela que possui maior normatividade, uma vez que se confunde com a própria história do povo inglês.

Cumprir consignar que a Inglaterra do século XVII foi marcada pela contenda entre o Rei e o Parlamento – o que ensejou a Petição de Direitos (*Petition of Rights*), de 1628, as revoluções de 1648 e 1688 e a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*), de 13 de fevereiro de 1689, a qual repetiu preceitos da Magna Carta de 1215, preocupando-se com a independência do Parlamento, dando um passo decisivo rumo à separação dos poderes².

Registre-se, por conveniente, que a citada Petição de Direitos, de 7 de junho de 1628, submetida ao rei Charles (Carlos I) pelo Parlamento britânico, continha consideráveis limites ao poder do Estado, sendo contrária, a pretexto de exemplificação, às prisões arbitrárias e ao lançamento de tributos sem aprovação do Parlamento³.

Já a Declaração Inglesa de Direitos (1689), considerada um relevante marco na história dos direitos humanos, previa, dentre tantas outras questões, a necessidade de consentimento do Parlamento para se instituir leis e tributos⁴. Além do mais,

² Assinada em 15 de junho de 1215, a Magna Carta foi um marco histórico, tornando-se o gérmen da monarquia constitucional inglesa e um ponto de ingresso para o Constitucionalismo no mundo ocidental.

³ A *Petition of Rights* consubstanciava um acordo entre o Rei e o Parlamento, em decorrência do qual o primeiro (o Monarca) anuiu ao pedido, visando a lograr em troca recursos financeiros que dependiam da autorização parlamentar.

⁴ A Declaração de Direitos – o *Bill of Rights* – eliminou o regime de monarquia absoluta, representando a passagem para a monarquia constitucional. Ainda hoje, e não se pode desprezar, permanece o *Bill of Rights* como um dos documentos constitucionais mais relevantes do Reino Unido.

garantia imunidade aos parlamentares por suas manifestações no Parlamento, impedindo, outrossim, a aplicação de penas cruéis e sem anterior julgamento⁵.

Ante o exposto, não se pode desconsiderar, em hipótese alguma, o surgimento de um Constitucionalismo Britânico, porquanto, anteriormente à afirmação e à consolidação da noção moderna de Constituição formal, já existiam documentos jurídicos de índole constitucional, com a intenção de conter o poder governamental⁶. Este, uma vez derrotado, cedeu grande parte de suas prerrogativas ao Parlamento inglês. Desta feita, o Constitucionalismo ia se firmando com a ascensão da classe social burguesa ao poder.

De qualquer sorte, é digno de nota o fato de que apenas no final da Idade Moderna (1453 a 1789) é que surge o denominado Constitucionalismo dito moderno – um movimento social, político e jurídico, antítese do absolutismo, cuja finalidade principal é limitar o poderio do Estado por meio de uma Constituição escrita.

Sua origem está relacionada às Constituições escritas dos Estados Unidos da América, de 1787, e da França, de 1791, as quais objetivaram, basicamente, a contenção do poder estatal e a defesa dos direitos individuais.

Com a consagração de textos escritos, adota-se um modelo que, obviamente, caracteriza-se: a) pela publicidade, permitindo o amplo conhecimento da estrutura do poder e garantia de direitos; b) pela clareza, por ser um documento unificado, que afasta as incertezas e dúvidas sobre os direitos e os limites do poder; c) pela segurança, justamente por proporcionar a clareza necessária à compreensão do poder (TAVARES, 2012, p. 32-33).

Gregório Assagra de Almeida (2003, p. 48-49) leciona que:

A passagem do Estado absolutista para o Estado Liberal de Direito deu-se em razão do movimento iluminista, surgido na Europa, tendo como principal centro a França. LOCKE, MOSTESQUIEU, ROUSSEAU, dentre outros, sustentando os ideais iluministas no sentido de proteção dos indivíduos contra a ingerência e interferência absolutista do Estado, inspiraram a declaração de independência dos Estados Unidos, ocorrida em 1776, que se verificou com o nascimento, em 1787, da Constituição dos Estados Unidos, elaborada com a consagração da garantia da liberdade individual, da proteção dos direitos do cidadão e da propriedade privada. Esses ideais também inspiraram a Revolução Francesa de 1789 e a mudança de regime

⁵ Cumpre destacar que o art.1º da Declaração Inglesa (1689) é autoexplicativo: “O Rei deve submeter-se à lei”.

⁶ Assim como a *Petition of Rights*, de 1628, firmada por Carlos I, e o *Bill of Rights*, de 1689, promulgado pelo Parlamento, destacou-se, também, o *Habeas Corpus Act*, de 1679, assinado por Carlos II, reforçando as reivindicações de liberdade.

político na França, com a elaboração da Constituição de 1791. Tais movimentos iluministas espalharam-se por todo o mundo civilizado.

De se grifar, portanto, que não foi na França que se desencadeou o que hoje se entende por Constitucionalismo Moderno, mas sim nos Estados Unidos da América, tornando-se o Constitucionalismo norte-americano um influenciador de textos constitucionais em escala global.

É bom notar que a Constituição americana, cujo processo de formação vai pelo menos de 1776 até 1791 (com a incorporação de uma declaração de direitos ao texto de 1787), foi a primeira Carta escrita a consagrar uma República Federativa, pondo em prática a separação de poderes sistematizada por Montesquieu e afirmando a supremacia da lei⁷.

Em seguimento, influenciada diretamente pela guerra de independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa de 1789 perfilhou que o Estado deveria ser formalizado por um documento escrito que previsse a separação do poder, abarcando, ainda, uma declaração de direitos do homem.

Com efeito, opondo-se ao Antigo Regime (*Ancien Régime*), a famosa Declaração (Francesa) dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, expressamente defendeu a instituição de um governo restringido em seu poder, tutelando liberdades individuais, por intermédio de uma Constituição escrita.

Em seu art. 16, dispõe que “toda sociedade na qual não está assegurada a garantia dos direitos nem determinada a separação dos poderes, não tem constituição”.

De acordo com Jorge Reis Novais (2006, p. 77), é importante assinalar que:

Quando as Constituições do liberalismo e as respectivas Declarações de Direito consagram as liberdades individuais tal não significa que o poder soberano concede direitos aos particulares, mas tão só que reconhece juridicamente os direitos originários dos homens e os proclama solenemente com a finalidade de melhor os garantir.

⁷ O texto original da Constituição estadunidense não previu um rol de direitos e garantias, que somente veio a ser incorporado em 1791, por meio das primeiras dez emendas à Constituição, denominadas de *Bill of Rights*. Digno de nota: em 1748, Montesquieu já vinha pregando a separação dos poderes no livro “Do espírito das leis”. O filósofo francês sustentou que para ser evitado o abuso de poder é necessário que os poderes sejam divididos e exercidos por órgãos distintos.

Esclareça-se que tanto a Declaração de Virgínia, de 16 de junho de 1776, formulada pelos representantes do bom povo de uma das treze colônias inglesas na América do Norte, como a suprarreferida Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, tiveram extraordinária importância para a evolução e afirmação dos direitos fundamentais⁸.

Naturalmente, a Declaração Francesa distingue-se da primeira (de Virgínia) haja vista seu caráter universal e abstrato, preocupando-se mais com o homem e seus direitos, do que com os direitos tradicionais dos indivíduos de uma específica comunidade.

Segundo assevera Siqueira Júnior e Oliveira (2010, p. 103), os “Estados Unidos, em 1787, e a França, em 1791, organizaram-se, com a influência do constitucionalismo, em Estados Liberais de Direito”.

Eis que surge o Estado de Direito, possibilitando a submissão do governo aos ditames da lei, tendo como pretensão central a redução do poder, tornando-se, as premencionadas Constituições, americana (de 1787) e francesa (de 1791), verdadeiras Constituições-garantia.

Do cenário traçado, restou claro que o Constitucionalismo liberal tem raízes no século XVIII e marcou o princípio da era das Constituições (escritas).

Recebeu influência de pensadores (John Locke, Montesquieu, Rousseau) que inspiraram as revoluções norte-americana e francesa, movidas, primordialmente, por interesses comerciais e econômicos.

Para Lenio Luiz Streck (2019, p. 37), “observa-se [...] a visível influência de Locke na revolução americana, enquanto a influência de Rousseau se estabelece mais claramente no processo revolucionário francês”.

À época, era necessário que cada Estado possuísse uma Constituição com capacidade de estruturá-lo e de limitar o poder político, levando-se em conta os direitos individuais da pessoa humana.

Nesse sentido, o alerta de Montesquieu:

⁸ De inspiração notadamente jusnaturalista, a Declaração de Virgínia estabelecia que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm determinados direitos inatos, os quais não podem ser alienados ou suprimidos por uma decisão política. Ademais, assegurava a igualdade de todos perante a lei, reconhecendo, também, o princípio fundamental da separação das funções legislativa, executiva e judicial, como garantia institucional das liberdades públicas.

Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. Uma Constituição pode ser tal que ninguém seja obrigado a fazer as coisas a que a lei não obriga e a não fazer aquelas que a lei permite (MONTESQUIEU, 2000, p. 166-167).

Necessário expor, ainda, que a partir do final do século XVIII, desenvolveu a supremacia da teoria do liberalismo econômico, divulgada e levada em prática devido à doutrina de Adam Smith, nos termos de sua obra “A Riqueza das Nações”, de 1776, que intentou desconstruir os pilares da estrutura mercantilista.

Por falar nisso, para Castilho (2018, p. 287), “o que define a liberdade econômica é o fato de o cidadão poder escolher como usar sua propriedade, sem correr o risco de que ela fique sujeita a qualquer compulsão ou coerção”.

Nessa conjuntura, a ideia de um Estado, de fato, abstencionista na seara econômica, em que a organização e a atuação do setor produtivo fossem globalmente orientadas pelas forças de mercado (pela “mão invisível” a que se referia o escocês Adam Smith), foi defendida fortemente pelos maiores pensadores dos séculos XVIII e XIX⁹.

Contudo, não se pode desconsiderar que essa doutrina de Smith, segundo a qual ao Estado não caberia a ingerência nem a regulação da economia, atendia aos interesses da classe burguesa, a qual passava a ser dominante.

Na visão de Carvalho Filho (2015, p. 943, grifo do autor), “[...] *laissez faire, laissez passer* dava bem a ideia da passividade do Estado diante dos fenômenos econômicos e sociais” – o que agudizou as desigualdades sociais.

Nessa linha, Paulo e Alexandrino (2018) alertam sobre os gravíssimos conflitos sociais que advieram da adoção do modelo de Estado abstencionista, o qual gerou, para a imensa massa das populações (os camponeses e proletariado), um quadro de miséria pavoroso e ominosos sofrimentos.

A pretexto de reforço e complementando, Silva Neto (2009, p. 57) leciona que:

[...] as Constituições do século XVIII, como a norte-americana (1787) e a francesa, 1791, consagram o liberal-individualismo e não dedicam qualquer atenção aos direitos sociais, que somente viriam a integrar as Declarações de Direito posteriores à primeira década do século XX. No entanto, no século

⁹ “Mão invisível” é um termo criado por Adam Smith (considerado o pai da economia moderna), externando que o próprio mercado pode se autorregularizar, preterindo a intervenção do Estado. Nesse sentido, a “mão invisível” (*invisible hand*) se encarregaria de efetivar o natural equilíbrio do sistema. Ela regularia a economia, e salários e condições de trabalho seriam livremente estabelecidos pelo mercado. Consequência: pobreza da classe operária.

XIX já notamos a convergência, conquanto ainda tênue, no sentido de se dedicar o mínimo em termos de proteção ao trabalho, ou simplesmente adotar como princípio constitucional tal modelo protetivo.

Realmente, no século XIX, já se percebe uma dedicação mínima no que alude à proteção ao trabalho – o que não se viu nas Constituições americana (1787) e francesa (1791) deflagradas a partir da segunda metade do século XVIII. Fazendo referência ao continente europeu, destacam-se, a título de exemplo, a Constituição francesa de 1848 e a Constituição suíça de 1874.

No entendimento de Silva Neto (2009, p. 57-58), na Revolução Francesa

[...] o ‘droit au travail’ ou ‘direito ao trabalho’ era comumente ouvido nas manifestações populares que desencadearam um dos mais importantes acontecimentos políticos do milênio, sendo assunto ensejador de grande polêmica e controvérsia na Assembleia Constituinte de 1848, restando por ser inscrito na Constituição francesa de 1848, ao lado de alguns direitos sociais, o que, de igual modo, ocorrera com a Constituição suíça de 1874, ao concluir: A Confederação tem direito de estabelecer regras uniformes sobre o trabalho das crianças nas fábricas, a duração de trabalho imposta aos adultos e a proteção a dar aos operários no exercício de trabalhos insalubres e perigosos.

Pois bem, empós toda sequência exposta relativa ao reconhecimento formal dos direitos do homem, perpassando pela *Magna Charta Libertatum* (1215) até a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), é de supina importância colocar, como acertadamente destaca Siqueira Júnior e Oliveira (2010), que o individualismo, a liberdade e a igualdade teórica e absoluta do envolvido Estado liberal deram ensejo à desigualdade real e à germinação das injustiças sociais. Tal circunstância, somada à Revolução Industrial, foi a “pedra de toque” para a vinda dos direitos humanos de segunda dimensão.

Notoriamente, a história comprova que a liberdade, por si só, era um remédio infrutífero aos famintos e oprimidos.

A codificação liberal e a inexistência de Constituição econômica serviram como “mola propulsora” para a exploração dos mais fracos e vulneráveis pelos mais fortes, ocasionando contumazes desavenças e reações propiciadoras do Estado Social.

Surge, por conseguinte, a partir do cessamento da Primeira Guerra Mundial, o chamado Constitucionalismo Social, tendo como marcos históricos a preceitual Constituição do México, de 1917, com preceitos relativos à defesa social da pessoa e

normas de interesse social, e a Constituição alemã de Weimar, de 11 de agosto de 1919, que passa a fazer referência a direitos sociais e econômicos.

Enfim, a verificação da evolução histórica dos direitos humanos fundamentais remete necessariamente ao prévio estudo das declarações de direitos supramencionadas, a partir das quais os direitos – conseqüências de demandas concretas, propiciadas por laboriosas lutas contra “as agressões e toda uma ordem de intolerância que afligiam os bens fundamentais e indispensáveis à existência digna da pessoa humana” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 218) –, passaram a ser formalmente reconhecidos, recebendo dimensão jurídica.

De conseqüência, almejando poder assegurá-los (os direitos) efetivamente, obrigando o Estado a respeitá-los e promovê-los, foi necessário, conforme esclarece Cunha Júnior (2008), que as Constituições os positivassem em seus textos, conferindo-lhes os meios apropriados para garanti-los, destinando-lhes reforçada tutela.

Agora, estabelecendo um providente liame entre o que fora observado a respeito do Estado de inspiração liberal e o tema central desta dissertação, que diz respeito à educação, especificamente à inserção do estudo do Direito Constitucional no currículo das escolas públicas e privadas do ensino médio brasileiro, em especial no que tange aos direitos fundamentais que se manifestam progressivamente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação, calha inscrever, em conclusão, que sob a expressiva influência das supracitadas revoluções liberais burguesas (do final do século XVIII) e das conseqüentes Constituições reputadas modernas, “as primeiras cadeiras de Direito Constitucional foram criadas no norte da Itália, em Ferrara, em 1797, cujo primeiro titular foi Giuseppe Di Luzo [...]” (NUNES JÚNIOR, 2017, p. 111).

Mais tarde, na França, já no século XIX, “Guizot, ministro da Instrução Pública, determinou, em 1834, na Faculdade de Direito de Paris, a instalação da primeira cadeira de Direito Constitucional” (BONAVIDES, 2004, p. 38), tendo por objeto de estudo a Constituição, a qual, em conformidade com as correntes do pensamento liberal-burguês, é considerada verdadeira, legítima e jurídica.

2.3 A ECLOSÃO DOS DIREITOS DE CUNHO SOCIAL E ECONÔMICO EM SEDE CONSTITUCIONAL

Pode-se afirmar que o denominado Constitucionalismo Moderno triunfou como modelo jurídico durante os séculos XIX e XX. Sob a influência dos Constitucionalismos estadunidense e francês, diversos países passaram a adotar uma Constituição do tipo escrita, restringindo formalmente os poderes do governante¹⁰.

Inobstante, esclarece Silva Neto (2009, p. 56-57), não se vê, senão muito raramente, “[...] disposições a respeito de normas protetivas do trabalhador nas constituições do século XIX e nas anteriores aos grandes movimentos populares no início do século XX”.

Percebe-se que o Estado, dispondo precisamente sobre normas protetoras do trabalhador, como “amigo” da sociedade, assumindo o dever de satisfazer as necessidades sociais, só aparece constitucionalmente em decorrência do após Primeira Guerra Mundial.

É fato: a Primeira Grande Guerra (de 28 de julho de 1914 a 11 de novembro de 1918), muito embora não determine a cessação do Constitucionalismo, desassocia este movimento do chamado liberalismo – movimento filosófico, político e econômico, de inspiração iluminista –, exurgindo, conseqüentemente, o denominado Constitucionalismo Social.

Ergue-se, então, o fenômeno de mutação do caráter do Constitucionalismo.

Por consequência, diversos Estados, incluindo o Brasil, passam a ampliar, de forma considerável, o conteúdo de suas Constituições.

Alguns temas, que à época do liberalismo clássico não figuravam nos textos constitucionais, começaram a ter previsão expressa.

Exsurge, pois, um novo modelo de Estado, agora social e intervencionista, ao qual são conferidos programas, tarefas e objetivos a serem executados por intermédio de prestações positivas oferecidas à sociedade.

Para Carvalho Netto:

¹⁰ A primeira Constituição portuguesa, por exemplo, data de 23 de setembro de 1822, período em que o Rei D. João VI se encontrava em solo brasileiro. Em 1824, nasce a primeira Constituição brasileira, fortemente liberal, prevendo um extenso acervo de direitos e garantias individuais. Antecedendo aos dois textos, elaborou-se a primeira Constituição da Espanha, em 1812, um diploma monárquico, porém com garantias constitucionais do mais avançado pensamento liberal.

[...] no paradigma do Estado social, literalmente, todo o direito é público, imposição de um Estado colocado acima da sociedade, de uma massa amorfa, carente de acesso à saúde ou à educação, massa pronta a ser moldada pelo Leviatã onisciente sobre o qual recai essa imensa tarefa. O Estado subsume toda dimensão do público e tem que prover os serviços inerentes aos direitos de Segunda geração à sociedade, como saúde, educação, previdência, mediante aos quais alicia clientela (CARVALHO NETTO, 1999, p. 107).

Inquestionavelmente, a história passa a assistir à metamorfose constitucional – de Constituição Garantia ou Liberal para Constituição Social, instaurando esta uma sociedade reconciliada com o Estado, exigindo deste uma intervenção em domínios fundamentais.

No entendimento de Figueiredo Dantas (2012, p. 21, grifo do autor), esse fenômeno “coincidiu, vale dizer, com o surgimento do denominado Estado Social (*Welfare State*), iniciado com a Constituição Mexicana de 1917, porém notabilizado com a Constituição de Weimar de 1919”.

De registrar que a questão mais significativa da inovadora Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, de 5 de fevereiro de 1917, resultante da Revolução Mexicana ocorrida em 1910, foi a inserção de um título específico ao direito fundamental social do trabalho (o título sexto, composto de um único artigo – art. 123).

Almejava-se um novo mundo no qual o trabalhador seria verdadeiramente erigido à categoria de pessoa na realidade da vida social.

Já a referida Constituição alemã, de 1919, elaborada no pós-guerra em Weimar, tem relevância histórica na previsão de disposições sobre educação pública e direito trabalhista, a partir do art. 157. Os direitos sociais, nela inseridos, não tinham por objeto uma abstenção, mas uma conduta positiva do Estado – o que era realizado por meio de políticas públicas estatais¹¹.

Em que pese uma breve vigência, Ricardo Castilho (2018) esclarece que a Constituição alemã de 1919 reconhece direitos humanos, acima de tudo aqueles relacionados com o bem-estar social e econômico, sendo o principal benefício trazido pelo movimento socialista, tanto da República de Weimar quanto da Revolução Russa.

¹¹ Vale registrar que a Constituição de Weimar instituiu a primeira república alemã, sendo produto da grande guerra de 1914-1918.

Por oportuno, como referencial histórico, é de se registrar, também, que a revolução socialista russa detém semelhanças circunstanciais e de origem com as revoluções liberais, no que diz respeito à questão dos direitos humanos. Para Ricardo Castilho (2018), há quem diga que foi tão significativa para o século XX como a Revolução Francesa o foi para o século XVIII.

Calha consignar que:

[...] os escritos de dois alemães, Karl Marx e Friedrich Engels, firmaram a base do pensamento socialista, que demoraram a chegar à Rússia e ser disseminados entre os trabalhadores. O Manifesto comunista, publicado em 1848, discutia economia e política, apresentando sugestões para uma nova configuração da sociedade. Resumidamente, as ideias socialistas preconizavam que, já que a história mostra um conflito permanente entre classes sociais díspares, a melhor saída era eliminar as classes sociais e tratar a todos com igualdade. Consideravam que o capitalismo não era o sistema ideal, porque se baseava na concentração de renda nas mãos de proprietários, do mesmo modo que os sistemas medievais. Por isso pregavam a necessidade de implantação do que chamaram de ditadura do proletariado (CASTILHO, 2018, p. 113-114).

Tendo em vista essa realidade histórica, é de se sublinhar que os chamados direitos sociais, econômicos e culturais, de segunda dimensão (ou geração), remetem ao começo do século XX – quando a dignidade material do ser humano permaneceu à mostra por uma série de eventos históricos.

Dentre muitos acontecimentos relevantes, pode-se mencionar, agora, consoante didaticamente e destacadamente apresenta Vidal Serrano Nunes Júnior (2009, p. 46), “[...] a revolução socialista na União Soviética, a quebra da bolsa de valores nos Estados Unidos da América em 1929 e o prodígio reconhecimento de direitos sociais pela Constituição de Weimar, na Alemanha”.

Enfim, a eclosão dos direitos sociais é desdobramento positivo da crise dos séculos XIX e XX. Em contrapartida, a consequência avassaladora, e não se pode jamais desprezar, é o aparecimento do fascismo e do nazismo.

Ricardo Castilho (2018, p. 127), aliás, versando o tema, complementa:

[...] ao preconizar a “ditadura do proletariado” como modo de se chegar à mudança definitiva da realidade histórica (o comunismo), Marx criou o suporte teórico para o nazifascismo, que nada mais pretendeu senão revolucionar a sociedade então existente por meio de um Estado centralizador de todo o poder social.

Mas, indiscutivelmente, foi a Primeira Guerra Mundial que permitiu a entrada impetuosa dos totalitarismos em pleno século XX, minando completamente a estrutura socioeconômica de expressiva parte do mundo. “Livres das amarras do passado, sem os entraves de uma sociedade civil vivaz e em harmonia, os totalitarismos encontraram vasto campo para se desenvolver” (CASTILHO, 2018, p. 127).

Importa reforçar, por fim, que a averiguação dos citados antecedentes históricos e da evolução dos direitos humanos fundamentais confirma a ideia de que estes defluem, inquestionavelmente, de uma experiência efetiva haurida de lutas políticas, sociais e econômicas. São eles, os direitos humanos fundamentais, verdadeiros produtos da História, nascidos a partir de “[...] lutas encetadas na vida cotidiana – lutas sem tréguas, longas no tempo” (FACHIN, 2012, p. 235).

Irrefutavelmente, não se pode colocar de lado a totalidade dos eventos modernos, os excessos do colonialismo, representados “[...] nas figuras do genocídio indígena, da escravidão africana, do saque das riquezas dos continentes colonizados [...]” (BRAGATO, 2014, p. 219).

Sem dúvida, inesquecíveis acontecimentos que descortinaram “[...] a realidade de que a concepção geo-histórica dominante dos direitos humanos é uma contradição em si mesma” (BRAGATO, 2014, p. 219).

E verdade seja dita: o fato de a racionalidade ser reputada a última *ratio* dos direitos humanos é que explica, de modo infeliz, como “[...] determinados seres da espécie *homo sapiens* puderam ser escravizados, discriminados, exterminados, oprimidos, justamente por quem construía o discurso humanista em suas terras” (BRAGATO, 2014, p. 222).

2.4 UM NOVO ESTÁGIO NO CONSTITUCIONALISMO: O NEOCONSTITUCIONALISMO DESENVOLVIDO SOB O PARADIGMA PÓS-POSITIVISTA

O desfecho da Primeira Guerra Mundial, como já observado no tópico anterior, trouxe um novo modelo de Estado, reputado social e intervencionista na sociedade e na economia nela praticada.

Com a derrocada do Constitucionalismo clássico, emerge o Constitucionalismo Social, fundamentalmente vinculado ao princípio da “não neutralidade”, assumindo o Estado o papel de agente conformador da realidade social e que busca, consoante

destaca Fernandes (2010), instituir formas de vida concretas impondo pautas públicas de “vida boa”.

Mais adiante, em distinta seara, com o desfecho da Segunda Guerra Mundial, surge outra etapa no Constitucionalismo, com a denominação de “Neoconstitucionalismo”, movimento próprio do Constitucionalismo Contemporâneo, tendo como principal referência a Constituição alemã, de 1949, conhecida como Lei Fundamental de Bonn.

Assevera Nunes Júnior que:

A Lei Fundamental de Bonn foi o gérmen do Neoconstitucionalismo, servindo de paradigma de um novo Estado de Direito: um Estado Constitucional de Direito. Destacam-se na mencionada Constituição: a) importância dada aos princípios e valores como elementares do sistema jurídico; b) ponderação como método de interpretação e aplicação dos princípios e de resolução dos conflitos de valores e bens constitucionais; c) compreensão da Constituição como norma que irradia efeitos por todo o ordenamento jurídico, condicionando toda a atividade jurídica e política dos poderes do Estado e até mesmo dos particulares nas relações privadas; d) protagonismo dos juízes em relação ao legislador na tarefa de interpretar a Constituição; e) aceitação de conexão entre Direito e Moral (NUNES JÚNIOR, 2017, p. 68).

Importante colocar que com o Neoconstitucionalismo as novas Constituições, consoante teoriza George Abboud (2016, p. 56),

[...] não se limitam mais a apenas estabelecer a separação de poderes e delimitar competências do Poder Público, na medida em que passam a positivizar diversas garantias fundamentais, estabelecendo, assim, novos limites para a atuação do Poder Público.

Adverta-se que até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a teoria jurídica situava-se sob a influência do Estado Legislativo de Direito: a lei e o princípio da legalidade eram as únicas fontes de legitimação do Direito.

Posteriormente ao reportado conflito mundial, chegou-se à conclusão do quão assustador e danoso foi o positivismo “legicentrista” adotado sequencialmente às revoluções burguesas, um positivismo “intrinsecamente atrelado ao nascimento do Estado moderno e à ascensão social da burguesia” (CASTILHO, 2018, p. 238).

Isto porque, segundo esclarece Nunes Júnior (2017, p. 67), os “[...] tiranos perceberam que a melhor maneira de executar a barbárie era inseri-la na legislação”.

Impossível de se negar que as consequências do positivismo jurídico foram catastróficas. Milhões de pessoas foram mortas sob a tutela da lei. O Direito

equiparou-se à lei, afastando-se da ética, da moral, da filosofia e de embates como legitimidade e justiça.

Por outro lado, com o brotamento do Neoconstitucionalismo (do novo Direito Constitucional), houve a reaproximação entre o Direito e a Ética, o Direito e a Moral, o Direito e a Justiça, buscando-se a superação, conforme enfatiza Fernandes (2010, p. 40, grifo do autor), “[...] da velha e esgotada dicotomia jusnaturalismo *versus* positivismo, sob a base do pós-positivismo”.

Reforçando: o Neoconstitucionalismo representa a ultrapassagem dos vetustos paradigmas do positivismo jurídico (juspositivismo) confinados à ótica meramente formal.

A propósito do tema, é inevitável fazer menção ao fato trazido por Nunes Júnior (2017, p. 68), em sua brilhante obra de Direito Constitucional:

Um dos exemplos mais tristes da História dos riscos do positivismo jurídico foi a edição das “Leis de Nuremberg”, de 1935, na Alemanha. O governo nazista buscou criar um critério objetivo de definição de quem seria judeu e quem teria “sangue puro alemão”. Para isso, estabeleceu critérios objetivos quanto aos quatro avós de um indivíduo (seria alemão apenas se nenhum dos avós fosse judeu). Com base nesse critério, foram colocados na lei critérios de segregação racial, considerando ilícitas relações sexuais entre judeus e alemães, vedando o exercício do comércio por parte de judeus etc.

Em virtude da construção teórica positivista, pode-se dizer que o Direito, como já salientado, afastou-se de discussões como legitimidade e justiça.

Nesse conspecto, ao aplicador da norma jurídica compete tão somente realizar um juízo de subsunção, tomando a norma como premissa maior e o fato como argumento menor.

Por sinal, o historiador Marco Antonio Villa (2011, p. 131) retrata bem essa situação na obra “A História das Constituições Brasileiras”:

‘ESTAMOS AQUI PARA APLICAR A LEI E NÃO PARA FAZER JUSTIÇA’. Foi dessa forma que um ministro do Supremo Tribunal Federal respondeu à pergunta de uma jovem taquígrafa, em 1936, quando indagado sobre uma decisão do tribunal que ela havia considerado injusta. A jovem, décadas depois, escreveu uma história do STF em três volumes, interrompida por seu falecimento. Era Leda Boechat Rodrigues.

Fundamentado nisso, bem se manifesta Castilho:

Pode-se até chegar à conclusão de que a dignidade da pessoa humana somente há que ser protegida se assim o determinar alguma norma jurídica.

Abre-se assim, margem para que esta seja mitigada pelo Estado, como, aliás, já aconteceu em mais de uma oportunidade histórica (CASTILHO, 2018, p. 240).

Indiscutivelmente, a necessidade de preservação de direitos humanos, de tutela contra as arbitrariedades da lei e de guarida à dignidade da pessoa humana impulsionou a chegada do Neoconstitucionalismo, cuja ideia central é a força normativa da Constituição¹². Esta deixou de ser um documento essencialmente político (uma “Carta de intenções”) e passou a ter força normativa e caráter vinculativo.

Segundo Konrad Hesse (2009, p. 134), para ter uma força normativa, além de incorporar a realidade social, política e histórica do país, a Constituição deve incorporar “[...] o estado espiritual (*geistige Situation*) de seu tempo. Isso lhe há de assegurar, enquanto ordem adequada e justa, o apoio e a defesa da consciência geral”.

Importante ressaltar que em determinado ponto de sua obra “A Força Normativa da Constituição” Hesse critica a concepção sociológica de Ferdinand Lassalle, para o qual, como antes assentado, a Constituição real é a soma dos fatores reais de poder (poder político, poder religioso, poder econômico, poder militar etc.) – é o puro reflexo da sociedade.

Para o professor alemão Konrad Hesse (2009, p.136), a Constituição jurídica “[...] não configura apenas a expressão de uma dada realidade. Graças ao elemento normativo, ela ordena e conforma a realidade política e social [...]” por meio de regras e princípios.

Assim, “[...] mesmo acabando por reconhecer o significado dos fatos históricos, políticos e sociais para a força normativa da Constituição, o autor alemão irá enfatizar esse aspecto da vontade da Constituição” (FERNANDES, 2010, p. 72), conciliando realidade e normatividade constitucionais.

É mister apresentar, do mesmo modo, outra emblemática situação implantada pelo Estado Constitucional de Direito, pelo chamado Neoconstitucionalismo, qual seja: a subordinação da própria legalidade à Constituição, de modo que as condições de validade das leis e demais normas jurídicas dependem não só “[...] da forma de sua

¹² A “Força Normativa da Constituição” é o principal marco teórico do neoconstitucionalismo. Tem-se, também, a expansão da jurisdição constitucional e o desenvolvimento de uma tenra dogmática da interpretação constitucional.

produção como também da compatibilidade de seus conteúdos com os princípios e regras constitucionais” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 10).

Nesse quadro, a norma, como premissa maior dos neoconstitucionalistas, comporta uma subdivisão entre regras e princípios jurídicos, sendo que a força normativa destes é tão expressiva que pode ultrapassar a força daquelas (das regras), ainda que constitucionais.

Há, diga-se de passagem, exemplos representativos na jurisprudência da Corte Suprema brasileira (STF): na arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) nº 132, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) equipara a união homoafetiva à união estável, prevista expressamente na Constituição vigente (art. 226, § 3º); na ADPF nº 54, quando o STF entendeu, com amparo na dignidade da pessoa humana da gestante, ser possível a interrupção da gravidez do feto anencefálico.

Em tempo algum se deve menosprezar o fato de que redonda do Neoconstitucionalismo uma maior eficácia das normas constitucionais, principalmente de direitos fundamentais.

Para Nunes Júnior (2017), aliás, os direitos sociais fundamentais são aqueles que receberam a maior mudança paradigmática relativamente à sua aplicabilidade.

Consoante Nunes Júnior (2017, p. 73-74), se “[...] no passado eram vistos como meras normas programáticas de reduzidíssima eficácia jurídica, os direitos sociais possuem atualmente carga normativa [...]”, e, segundo o Pretório Excelso (STF), deve o Estado cumprir imediatamente um mínimo existencial desses direitos de segunda geração ou dimensão (ADPF n. 45, julgada em 29.04.2004) (BRASIL, 2004).

Em conclusão, tomando como base toda a sequência de acontecimentos até então apresentada, é de suma importância reconhecer que a evolução histórica dos direitos humanos (fundamentais) se confunde com a evolução do Constitucionalismo.

O Constitucionalismo Contemporâneo (Neoconstitucionalismo), como já observado, é apenas um novo estágio no Constitucionalismo após a Segunda Guerra Mundial, e não tem a intenção de impugnar as conquistas do Constitucionalismo Moderno. Objetiva, tão somente, aperfeiçoar novas práticas e instituir novos paradigmas teóricos e técnicas interpretativas, pretendendo garantir a concretização dos textos constitucionais.

2.5 O CONSTITUCIONALISMO BRASILEIRO E A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Na lição de Nunes Júnior (2017), o processo de gradativa “constitucionalização do Brasil”, consistente na feitura de atos normativos intencionados a frear a ação estatal, confunde-se com o itinerário de independência do Brasil.

A propósito, em 12 de outubro de 1822, D. Pedro I foi aclamado Imperador, e por meio do decreto de 11 de março de 1824, decidiu outorgar a primeira Constituição brasileira.

Destacadamente liberal, a Constituição do Império recebeu o influxo absenteísta da Constituição da França de 1814, que, por sua vez, contemplou os princípios da igualdade e liberdade em sede constitucional.

Espelhando a ideologia então reinante, a Constituição Imperial (de 1824) não poderia inscrever normas sociais, haja vista a realidade brasileira no princípio do século XIX, não distinta do pensamento liberal a dominar o velho continente.

Note-se que a Carta Imperial contemplou um extenso rol de direitos e garantias individuais, denominados direitos civis e políticos, de primeira geração¹³.

Entretanto, pode-se afirmar, segundo Nunes Júnior (2017, p. 252), que no início do Constitucionalismo Moderno “as Constituições não tinham o condão de alterar a realidade social, já que desprovidas da força normativa como nos dias atuais”.

Além do mais, é invidável o fato de que a instituição do Poder Moderador concedeu ao Imperador poderes constitucionalmente ilimitados, o que comprometera a concretização dos direitos fundamentais¹⁴.

No que concerne à Constituição de 1891, a segunda do rol das brasileiras e a primeira do período republicano, tem-se que ela vigorou por toda a chamada República Velha. Assim como a de 1824, teve espírito liberal, fartamente influenciada pela Constituição norte-americana de 1787.

¹³ A classificação dos direitos em gerações foi idealizada pelo jurista tcheco-francês Karel Vasak, a partir de uma conferência proferida em 1979 no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo. Conquanto tenha sido criada por Vasak, que fez uma associação do progressivo reconhecimento dos direitos na seara internacional com o afamado lema da revolução francesa (*liberte, égalité, fraternité*), a referida classificação foi bastante difundida graças à obra ‘A Era dos Direitos’, de Norberto Bobbio, muito conhecida em terras brasileiras.

¹⁴ O Poder Moderador era exercido pelo Imperador, nos termos da Constituição de 1824 (art. 98), e tinha a função de fiscalizar o exercício dos demais poderes (Legislativo, Executivo e “Judicial”).

Em seu corpo, trouxe direitos e garantias individuais, porém diversos direitos foram suprimidos devido à pressão dos grandes latifundiários.

A Constituição de 1934, por sua vez, diferentemente das duas anteriores, é considerada de natureza social, e baseou-se na Constituição alemã de 1919, inaugurando o Constitucionalismo Social no Brasil, com avanço no campo dos direitos sociais, enaltecendo o Estado de cunho intervencionista.

Ulteriormente, disfarçada de democrática, surge a Constituição de 1937, inspirada na Carta da Polônia, um dos modelos fascistas europeus da época. O trabalho, aqui, foi tratado como um dever social. Contudo, greve e o *lockout* foram reputados antissociais, deletérios ao trabalho e ao capital, consubstanciando um olhar altamente totalitário.

Após a conclusão da Segunda Guerra Mundial surge a Constituição de 1946, momento em que os direitos sociais assumiam um saliente papel na ordem dos Estados, levando-se em conta o aniquilamento dos direitos humanos ocorrido neste período. Aboliu-se a pena capital, salvo em caso de guerra declarada, e criou-se o princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional. De mais a mais, reconheceu-se, novamente, o direito de greve (art. 158) e o direito à educação (art. 166).

Na década de 60, precisamente em 1967, foi outorgada uma nova Constituição, intentando legitimar o regime nascido do golpe de 1964.

Na ótica de José Afonso da Silva (2005, p. 87), o texto constitucional de 1967

[...] reduziu a autonomia individual, permitindo a suspensão de direitos e de garantias constitucionais, no que se revela mais autoritária do que as anteriores, salvo a de 1937. Em geral, é menos intervencionista do que a de 1946, mas, em relação a esta, avançou no que tange à limitação do direito de propriedade, autorizando a desapropriação mediante pagamento de indenização por títulos da dívida pública, para fins de reforma agrária. Definiu mais eficazmente os direitos dos trabalhadores.

Na sequência, a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, alterou substancialmente a Constituição em vigor (de 1967), tornando-se, na verdade, mais autoritária.

O Brasil, “declaradamente, deixou de ser um Estado de Direito e passou a ser um Estado ditatorial” (NUNES JÚNIOR, 2017, p. 293). Constatou-se, indubitavelmente, um retrocesso nos direitos civis e políticos, todavia sem interferir nos direitos sociais trabalhistas.

Finalmente, após o longo período de vinte e um anos de regime militar ditatorial (de 1964 a 1985), deflagrou-se o processo de redemocratização no Brasil.

Assim, pondo cobro ao acervo de diplomas constitucionais, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, institucionalizou a implantação de um regime político democrático, configurando-se, na visão de Piovesan (2012), como o diploma mais abrangente e minucioso sobre direitos humanos em tempo algum adotado no Brasil.

Segundo Piovesan (2012, p. 368), as novidades introduzidas pela Carta Política de 1988, em especial no que tange “[...] ao primado da prevalência dos direitos humanos como princípio orientador das relações internacionais – foram fundamentais [...]” para a confirmação de importantes instrumentos tuteladores dos direitos do homem.

No tocante aos direitos individuais, a título exemplificativo, vedou a tortura (art. 5º, III), a censura e a licença (art. 5º, IX). Quanto aos direitos sociais, depois de prever um rol específico destes (art. 6º), previu os direitos individuais e coletivos dos trabalhadores (art. 7º a 11). Ainda, em referência aos direitos políticos, estes se tornaram efetivos (e não meramente figurativos), com o voto direto, secreto, universal e periódico (protegido, aliás, sob o manto de cláusula pétrea) ¹⁵.

Demais disso, finalizando, é importante colocar que a Constituição de 1988 foi a primeira a admitir o voto da pessoa analfabeta¹⁶.

Enfim, no total, sete Constituições: uma no Império (1824) e seis na República (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), sem esquecer a precitada Emenda Constitucional nº 1 de 1969.

Para o escritor e historiador Marco Antonio Villa (2011, p. 10), se cada um dos textos magnos teve suas peculiaridades, “[...] o conjunto desses textos foi marcado pela dissociação com o Brasil real. [...] Pode ser que Machado de Assis tenha razão: ainda estamos na fase da infância constitucional”.

Independente disso, é fato: na história constitucional brasileira, diversos direitos foram reconhecidos e positivados ao longo dos anos, muitos deles emanados de

¹⁵ O art. 60, § 4º, da *Fundamental Law* de 1988, ao enumerar as cláusulas pétreas expressas, assevera que não “não será objeto de deliberação” a proposta de emenda tendente a abolir ou suprimir uma (ou mais) matérias ali elencadas.

¹⁶ No Brasil, atualmente, o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os analfabetos, não dispondo eles, porém, da capacidade eleitoral passiva (elegibilidade).

reivindicações morais e políticas que todo ser humano almeja perante a sociedade e o governo.

Embora o Brasil esteja, realmente, ainda na “fase de infância constitucional”, está crescendo diuturnamente – “apesar de”.

Sem sombra de dúvida, conquanto ainda haja inúmeros cidadãos brasileiros excluídos – o que revela uma cidadania excetuada –, é possível constatar, felizmente, alguns cidadãos atuantes buscando, dia a dia, defender o exercício da cidadania plena, participando incansavelmente da tomada de decisões sobre temas de interesse público que se efetivam por meio de políticas públicas.

Vale dizer: muitos não esmoreceram, não se retraíram por inteiro. Afinal, a história de vida é uma história de lutas – de ganhos e perdas, e é necessário compreender que a participação do povo tem por fim assegurar a legitimidade política das ações governamentais.

Inclusive, na democracia, “[...] quanto mais amplo e generalizado for a participação popular, mais legítima e democrática é a política pública adotada” (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 254).

Em que pese tanto a escolha como o procedimento de determinada política pública sejam de competência do Poder Público, bem como a sua implementação e responsabilidade, a sociedade civil e os partidos políticos devem participar de forma concreta da edificação do processo de políticas públicas.

Agora, fechando esta seção, cumpre sugerir, conforme destacam Siqueira Júnior e Oliveira (2010), sobre a importância de o cidadão pleno participar efetivamente da seleção das políticas públicas e não simplesmente praticando o exercício do voto em eleições periódicas – e isso, ainda bem, uma satisfatória parcela da população tem empreendido, o que se coaduna com o conceito real de cidadania, que é expansivo e incluyente, com uma necessária e salutar interação entre os cidadãos e as instituições.

3 O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS E OS IMPACTOS DOS TRATADOS INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ORDEM JURÍDICA BRASILEIRA

Reportando-se à seção anterior, observa-se que na etapa última do século XVIII e início do século XIX o discurso dos direitos humanos foi uma resposta em tom de contestação ao absolutismo, o qual infundia obediência irrestrita ao soberano. Diante desse Estado chamado Absoluto, fazia-se imperioso esquivar-se dos excessos, dos abusos e do arbítrio do detentor do poder.

Historicamente confirmado, o Constitucionalismo Moderno representou o advento do Estado Liberal, resultado direto da marcante luta contra o absolutismo estatal.

Ainda assim, o individualismo, a liberdade e a igualdade absoluta (teórica) do Estado (Liberal) provocaram muitas injustiças, as quais foram contestadas pelos movimentos sociais do século XIX, permitindo a tomada de consciência da urgência de justiça social.

Percebeu-se que não havia mais espaço para a tentativa de minorar as desigualdades perpetradas pelo liberalismo econômico.

Por isso, vieram à luz, segundo Vidal Serrano Nunes Júnior (2009, p. 51), os direitos sociais

[...] de uma aspiração de alforria da classe operária, em um cenário marcado por abusos nas relações constituídas sobre as duas pilastras que sustentavam a ordem jurídica de então: a propriedade privada e autonomia da vontade.

Vislumbra-se, assim, haja vista a mudança das condições sociais e a gradativa transformação do Estado, uma unidade interdependente e indivisível de direitos concebidos:

a) os direitos de primeira dimensão, fruto do Estado Liberal, apresentados como de cunho negativo, uma vez que dirigidos a uma vicejante abstenção estatal, com destacada passividade no trato das desigualdades sociais que grassavam;

b) os direitos de segunda dimensão, caracterizados por outorgarem à pessoa humana direito a prestações sociais estatais, como saúde, educação, trabalho, assistência social, entre outras.

Advirta-se, por conveniente, que a concepção de um novo direito fundamental não pode ter como consequência a extinção de outro direito, concebido em épocas pretéritas.

Então, é mais apropriado falar-se em “dimensões” de direitos fundamentais em vez de “gerações”. Isso porque a expressão “geração” denota a noção de substituição do velho pelo novo.

Para Zulmar Fachin (2012, p. 223), nesse particular, os direitos fundamentais “[...] de uma dimensão, porque representam acréscimo aos direitos das dimensões precedentes, com estes interagem, e todos coexistem harmoniosamente”.

Feitas essas considerações, interessa, preliminarmente, nesta segunda seção, adentrar no espaço da afamada Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a qual introduziu a indivisibilidade dos direitos fundamentais supraindicados “[...] ao ineditamente conjugar o catálogo dos direitos civis e políticos com o dos direitos econômicos sociais e culturais” (PIOVESAN, 2012, p. 204), unindo o valor da liberdade com o valor da igualdade.

A posteriori, abordar-se-á os mecanismos de proteção internacional dos direitos humanos a partir da Declaração Universal de 1948, trazendo à baila o sistema internacional de tutela dos direitos humanos com diferenciados âmbitos de aplicação: sistemas global e regional de proteção.

Mais adiante, será abordado o sistema de internacionalização dos tratados e convenções internacionais, no Brasil, identificando os passos e as situações hierárquicas distintas que envolvem tratados internacionais de direitos humanos e tratados internacionais tradicionais (comuns).

Por último, a educação será analisada sob o ponto de vista internacional e nacional, perpassando pela Declaração Universal de 1948, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, pela Constituição Federal de 1988 e por outras diretrizes que lastreiam o sistema educacional no ordenamento jurídico brasileiro.

Em resumo, nesta seção demonstrar-se-á que diversos países firmaram, após grandes guerras mundiais, declarações conjuntas, carregadas de normas garantidoras, com o escopo justamente a que seus signatários assumissem o compromisso de, em seus redutos (territórios), respeitarem os direitos elementares da pessoa humana.

Demonstrar-se-á, outro aspecto a salientar, o enquadramento da educação como direito social fundamental, nos cenários internacional e nacional – o que colabora, sobretudo, para a ideia central de introduzir os valores constitucionais na grade curricular do ensino médio brasileiro.

3.1 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E OS VALORES BÁSICOS UNIVERSAIS

Desde os primórdios, até a entrada em vigor da Carta das Nações Unidas (1945) respeitante à Organização Internacional, inúmeros documentos foram subscritos em benefício dos direitos humanos – e nenhum deles “foi tão significativo e profundo quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 [...]” (PENTEADO FILHO, 2011, p. 160).

É certo que a Carta da ONU deixou de definir os direitos humanos e as liberdades fundamentais, que devem ser promovidos e estimulados. Todavia, essa tarefa coube à Declaração Universal de 1948, que logo em seu preâmbulo destaca o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais inalienáveis a qualquer indivíduo.

Essa Declaração reconhece que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, devendo agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Além disso, reconhece a igualdade essencial do ser humano, proclama como direito fundamental o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Veda a escravidão e o tráfico de escravos em todas as suas formas e estabelece os princípios da judicialidade, da presunção de inocência, reconhecendo o direito à privacidade, o direito fundamental a asilo político e à nacionalidade. Protege a família, o direito à cultura, à educação, enfim, instituindo também deveres para a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento da personalidade humana é possível, estabelece critérios com o fito de construir uma ordem internacional que respeite e realize as exigências da dignidade humana.

Há que se notar que a Declaração Universal se diferencia das Cartas de direitos humanos dos séculos XVIII e XIX e começo do século XX, na medida em que consagra não somente direitos civis e políticos, mas também direitos sociais, econômicos e culturais.

Nessa carta de princípios, considerada o evento-matriz de internalização de direitos humanos, duas ideias despontam com evidência: a) o ser humano não é algo descartável; b) a necessidade de universalização e proteção dos direitos humanos. [...] Aparece então esse novíssimo ramo do Direito – o Direito Internacional dos Direitos Humanos – mediante a elaboração de tratados internacionais de proteção de direitos humanos, patrocinados pela ONU (PENTEADO FILHO, 2011, p. 161).

Acrescente-se, como explica Piovesan (2012), que a Declaração de 1948 exerce um impacto nas ordens jurídicas nacionais, visto que os direitos nela contemplados têm sido incorporados por Constituições de distintos países e, por vezes, servem como fonte para decisões judiciais domésticas (nacionais).

Segundo Fachin (2012, p. 206), “[...] inúmeros países (soberanos) têm alterado suas legislações – inclusive o Texto Constitucional – para se adaptar ao conteúdo dos Tratados Internacionais” – o que justifica, inclusive, a relativização da soberania nacional.

De se registrar, ainda, que diversas convenções e tratados internacionais sobre direitos humanos realçaram os preceitos firmados na Declaração de 1948, que instituiu o Sistema Global de Proteção de Direitos Humanos (Sistema Internacional ou Sistema da ONU).

Enfim, digno de nota: do exame evolutivo das Declarações de Direitos vistas ao longo das páginas anteriores, pode-se dizer que “[...] é nítida a opção pelo Estado como o *instrumento*, e pelo homem como o *fim*” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 201, grifo do autor).

Tal questão tem arrimo no art. 2º da sobredita Declaração Universal, quando estabelece que o “[...] fim de qualquer associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do Homem”.

Nessa esteira, é importante lembrar que Immanuel Kant (1774), filósofo prussiano, sustentava que o homem não pode ser empregado como um meio para a concretização de um fim, porquanto é um fim em si mesmo. A missão do Estado é ajudá-lo a alcançar o seu intento, como instrumento de satisfação das necessidades humanas.

Por último, é preciso deixar bem claro que a Segunda Guerra Mundial significou o rompimento com os direitos humanos. Já o pós-guerra retratou a reconstrução destes direitos.

Noutras palavras, diante do sistema de destruição e de descartabilidade da pessoa humana, emergiu a necessidade de reedificar os direitos humanos, “[...] como referencial e paradigma ético que aproxime o direito da moral” (PIOVESAN, 2012, p. 184), exurgindo a certeza de que a tutela dos direitos não deve se restringir à seara reservada ao ente estatal, porquanto consubstancia um ponto de legítimo interesse internacional.

3.2 O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA INTERNACIONAL DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE 1948

Os tratados internacionais constituem a primordial fonte de obrigação do Direito Internacional, e seu processo de formação está disciplinado pela Convenção de Viena de 1969 e pela Convenção de Viena de 1986. São acordos formais entabulados entre sujeitos de direito internacional público e intencionados a produzir efeitos jurídicos.

Urge salientar que no exercício de sua soberania, os Estados anuem aos deveres jurídicos vindos de tratados de direitos humanos, passando, assim, a se sujeitar à autoridade das instituições internacionais, no que diz respeito à proteção e à fiscalização dos direitos do Homem em sua localidade.

Como alhures consignado, diversos tratados internacionais sobre direitos humanos realçaram os preceitos firmados na Declaração Universal de 1948. O Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, tomando-os como referências, ambos assinados em 1966, passaram a incorporar os direitos constantes da referida Declaração¹⁷.

Para Piovesan (2012, p. 226), ao transformar os dispositivos da Declaração Universal em previsões juridicamente vinculantes e obrigatórias, “[...] os dois pactos internacionais constituem referência necessária para o exame do regime normativo de proteção internacional dos direitos humanos”.

[...] restaram ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais normas de cunho programático. Como tais, são normas, via de regra, destinadas ao Estado, no que se diferenciam daquelas existentes no

¹⁷ Foram assinados no mesmo dia porque originariamente a Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas havia feito um único projeto, que abarcava ambas as dimensões de direitos humanos.

Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, no qual podem ser vistos direitos a serem diretamente usufruídos por indivíduos (CASTILHO, 2018, p. 150).

Deve-se registrar, todavia, que tanto os direitos sociais, econômicos e culturais (de segunda dimensão) quanto os direitos civis e políticos (de primeira dimensão) demandam do Estado prestações positivas e negativas, sendo equivocada a lição de que somente os direitos de igualdade, de segunda dimensão, demandariam prestações positivas.

“A título de exemplo, cabe indagar qual o custo do aparato de segurança, mediante o qual se asseguram direitos civis clássicos, como os direitos à liberdade e à propriedade” (PIOVESAN, 2012, p. 244).

Convém assinalar, também, que o sistema internacional de tutela dos direitos humanos pode apresentar distintos domínios de aplicação. Daí falar-se em sistemas global e regional de proteção.

Integram o sistema global os denominados sistemas regionais, que hodiernamente são três em funcionamento: interamericano, europeu e africano.

Para Flávia Piovesan (2012), o interamericano tem como principal instrumento a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, que fixa a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana. O sistema europeu conta com a Convenção Europeia de Direitos Humanos de 1950, que fixou originariamente a Comissão e a Corte Europeia de Direitos Humanos. O africano, por sua vez, tem como principal instrumento a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos de 1981. Ulteriormente foi criada a Corte Africana de Direitos Humanos, em 1998.

Em complemento, para Ricardo Castilho (2018, p. 155), “o sistema árabe ainda é incipiente, e sobre a criação de um sistema asiático tudo não passa de proposta, por enquanto”.

Anote-se que os indivíduos de países não cobertos por sistemas regionais são tutelados pelo sistema global.

Se os direitos de alguém não são protegidos no âmbito doméstico de um país, o sistema internacional entra em ação, e a proteção pode ser oferecida pelo sistema global ou regional (naquelas partes do mundo onde há esses sistemas) (CASTILHO, 2018, p. 153).

Cabe ressaltar que os sistemas global e regional

[...] são complementares. Inspirados pelos valores e princípios protegidos da Declaração Universal, compõem o universo instrumental de proteção dos direitos humanos, no plano internacional (PIOVESAN, 2012, p. 322).

Há, portanto, uma convivência do Sistema Global (formado pelos instrumentos das Nações Unidas, como a Declaração Universal de 1948, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos – 1966, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – 1966, e as demais Convenções Internacionais: a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Convenção contra Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes) com instrumentos do Sistema Regional de tutela, integrado, repita-se, pelos sistemas interamericano, europeu e africano de proteção aos direitos humanos, os quais operam a partir de bases comuns, porém mantêm distinções que, em última análise, “[...] são necessárias para a adaptação às condições locais de cada grupo de países” (CASTILHO, 2018, p. 154).

Entende-se por sistemas regionais de proteção aos direitos humanos os atuais organismos internacionais regionais existentes em vários continentes, por exemplo, na Europa (Corte Europeia de Direitos Humanos); na América (Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos – OEA); e no Africano (Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos) (PENTEADO FILHO, 2011, p. 164).

Vale frisar que o sistema regional europeu, originado em decorrência da Segunda Grande Guerra, é o mais desenvolvido, e existe, na visão de Castilho (2018), uma razão histórica para isso, vez que o continente europeu foi o mais tocado pela ameaça nazifascista ocorrente no precitado conflito mundial.

Ainda nesse ponto, a alçada suprema do Sistema Global de Direitos Humanos é o Tribunal Penal Internacional, instituído pelo Estatuto de Roma.

Tão relevante quanto o reconhecimento da competência contenciosa da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ocorrido em dezembro de 1998, foi a aceitação pelo Brasil da competência do Tribunal Penal Internacional, previsto no Estatuto de Roma, de julho de 1998, ratificado pelo Estado brasileiro em 20 de junho de 2002. O Tribunal Penal Internacional constitui extraordinário avanço para a realização da justiça e o fim da impunidade relativamente aos mais graves crimes contra a ordem internacional (PIOVESAN, 2012, p. 379).

Tal Tribunal tem competência para julgar

[...] pessoas por crimes gravíssimos, de transcendência internacional, como observados em Ruanda e nos países da antiga Iugoslávia, a exemplo do que foi realizado pelo Tribunal de Nuremberg. (CASTILHO, 2018, p. 156).

Veja-se que, comumente, o princípio da soberania não autoriza que um Estado se obrigue obedecer à decisão judicial proferida por órgão integrante de outro País.

Para que um comando judicial estrangeiro tenha validade no território brasileiro é mister que ele seja homologado pelo nosso Poder Judiciário, no caso, pelo Superior Tribunal de Justiça, nos termos do art. 105, I, 'i', da Constituição de 88.

O acatamento de decisão judicial proferida por um Tribunal Penal Internacional representa, portanto, um abrandamento da noção de soberania do Estado, em respeito aos direitos humanos, à proteção da humanidade (vale lembrar, ademais, que não se trata, propriamente, de decisão proferida por 'outro Estado', porque o Tribunal Internacional constitui um organismo internacional, não subordinado a nenhum Estado e, em tese, independente) (PAULO; ALEXANDRINO, 2018, p. 112).

De se notar que a competência da Corte Judiciária Internacional, com sede em Haia, Países Baixos, não se sobrepõe à jurisdição penal dos Estados (soberanos). Se porventura estes Estados se mostrarem incapazes ou sem disposição política para processarem os delitos mencionados no Estatuto de Roma, aí sim o Tribunal Penal Internacional poderá intervir.

Ressalte-se que o referido Estatuto de Roma estabelece prisão do tipo perpétua (art. 77), em contradição com o que estabelece a Carta Magna de 1988 (art. 5º, XLVII, 'b').

Devido a isso, muitos constitucionalistas propugnam pela inconstitucionalidade do Estatuto subscrito pelo Brasil em 07 de fevereiro de 2000. Com efeito,

Se nem mesmo por emenda constitucional se poderia instituir a pena de caráter perpétuo (art. 60, § 4º, IV), o que dizer por tratado sobre direitos humanos que terá, no máximo, a teor do art. 5º, § 3º, equivalência às emendas se aprovado, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por 3/5 dos votos dos respectivos membros? (LENZA, 2015, p. 1205).

Por derradeiro, cumpre mencionar que o reconhecimento do Tribunal Penal Internacional, pelo Estado brasileiro, consolidou a postura renovada do “[...] País em

relação à jurisdição internacional de proteção dos direitos humanos, já assinalada com o reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana” (PIOVESAN, 2012, p. 379).

3.3 TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Nos últimos anos, o Brasil vem ratificando diversos tratados internacionais concernentes a direitos humanos, incorporando-os, desta sorte, ao ordenamento jurídico pátrio.

Na reflexão de Flávia Piovesan (2012, p. 362),

[...] ao longo do processo de democratização, o Brasil passou a aderir a importantes instrumentos internacionais de direitos humanos, aceitando expressamente a legitimidade das preocupações internacionais e dispondo-se a um diálogo com as instâncias internacionais sobre o cumprimento conferido pelo País às obrigações internacionalmente assumidas.

Por sinal, no Brasil, a metodização e a incorporação de tratados internacionais resultam de um ato complexo que engloba vontades do Presidente da República (como chefe de Estado) e do Congresso Nacional, e o poder de celebrar tratados é uma autêntica expressão do Constitucionalismo, estabelecendo, nitidamente, a sistemática de “freios e contrapesos”.

De acordo com o que explana o art. 84, VIII, da vigente Constituição brasileira, compete privativamente ao Presidente da República celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional. A este órgão, por sua vez, em conformidade com o texto constitucional (art. 49, I), compete, exclusivamente, resolver (mediante decreto legislativo) sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretam encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Nesse contexto, nos termos do art. 5º, § 3º, da Constituição de 1988, é valioso salientar que os tratados e convenções internacionais, voltados à tutela dos direitos humanos, que forem aprovados de acordo com o rito fixado para a aprovação das emendas constitucionais (três quintos dos membros das Casas Legislativas do Congresso Nacional, em dois turnos de discussão e votação), passarão a gozar de *status* constitucional no domínio brasileiro, situando-se no mesmo plano hierárquico das demais normas constitucionais.

Conseqüentemente, com o desiderato de evitar uma inconstitucionalidade, deverão ser respeitados por toda a legislação infraconstitucional superveniente. Além de que apenas poderão ser alterados por meio do procedimento legislativo supramencionado, previsto no art. 5º, § 3º, da CF/88.

Em 2008, houve a incorporação ao ordenamento jurídico pátrio da primeira norma internacional atinente a direitos humanos com valor constitucional.

Trata-se da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, subscrita em 30 de março de 2007, em Nova Iorque, aprovada, nos termos do § 3º do art. 5º da Carta Magna de 1988, pelo Decreto Legislativo 186/2008 (Diário Oficial da União de 10.07.2008) e promulgada pelo Decreto Presidencial 6.949/2009 (Diário Oficial da União de 26.08.2009).

Há a frisar-se que, na atualidade, no Brasil, dois documentos internacionais foram aprovados com o referido procedimento do art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, e, por esse motivo, ingressaram no ordenamento jurídico brasileiro com força de norma constitucional.

Além da mencionada Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pode-se mencionar o Tratado de *Marraqueche*, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013¹⁸.

Forçoso consignar que integram nosso ‘bloco de constitucionalidade’ não apenas o texto magno como também os princípios que decorrem da Constituição e alguns tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, e isso por conta do art. 5º, § 2º, da Lei Fundamental, que estatui que os direitos e garantias expressos no texto constitucional não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ele adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Aliás, segundo Nunes Júnior (2017, p. 544), conceituar o bloco de constitucionalidade e delimitá-lo são tarefas de extrema importância,

[...] já que esse bloco será o parâmetro ou paradigma no controle de constitucionalidade. Em outras palavras, para saber se uma lei é constitucional ou não, deve-se verificar se é compatível ou não com o bloco de constitucionalidade, e não apenas com o texto constitucional.

¹⁸ O Tratado de *Marraqueche* foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo n. 261, de 25 de novembro de 2015, ingressando no ordenamento jurídico brasileiro, com *status* de norma constitucional, por meio do Decreto presidencial n. 9.522, de 8 de outubro de 2018.

Não se pode desconsiderar, entretanto, que alguns tratados internacionais, também sobre direitos humanos, ingressam no direito pátrio, mas, contrariamente, com força de norma supralegal (e não com *status* constitucional), isto é, são incorporados e posicionados acima da lei, porém abaixo da Constituição.

Esse é o entendimento do Supremo Tribunal Federal, derivado do Recurso Extraordinário n. 349.703, de 2008¹⁹.

Esses tratados ou convenções (como o Pacto de São José da Costa Rica) estão num “segundo degrau da pirâmide normativa brasileira”, concedendo validade às normas inferiores²⁰.

Melhor explicando: segundo a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, os tratados internacionais sobre direitos humanos que não forem aprovados com o procedimento especial do art. 5º, § 3º, da Constituição Federal (incluindo, frise-se, os tratados aprovados anteriormente a 2004), encontram-se abaixo da Constituição Federal (mas acima da lei!).

Terão a supramencionada força de norma supralegal, devendo as leis, para serem reputadas válidas, compatibilizar-se com os tratados supralegais.

Aparece, assim, o denominado controle de convencionalidade (e não de constitucionalidade), pelo qual se faz o exame da compatibilidade das leis e atos normativos com tratados ou convenções supralegais.

Infere-se, em síntese, que no ápice do ordenamento jurídico brasileiro encontra-se a Constituição Federal, a qual não está adstrita, assinale-se, ao texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as sucessivas reformas constitucionais. Os princípios dela decorrentes, ainda que implícitos, também fazem parte da Constituição hodierna.

De mais a mais, também possuem aspecto constitucional os tratados internacionais que versam sobre direitos humanos, incorporados nos termos do art. 5º, § 3º, da Carta Magna, que dispõe que os tratados e convenções internacionais, respeitantes a direitos humanos, que forem aprovados, em cada Casa Legislativa do

¹⁹ Julgou-se inválida a prisão civil do depositário infiel. No Recurso Extraordinário ora em foco, a maioria do Pleno do STF optou pela tese da supralegalidade.

²⁰ Desde a adesão do Brasil à Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica, não há mais base legal para a prisão civil do depositário infiel. Além disso, a Súmula Vinculante n. 25, do Supremo Tribunal Federal, considera ilícita a prisão do depositário infiel, seja qual for a modalidade de depósito.

Congresso Nacional, em dois turnos de discussão e votação, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais – regra esta, diga-se de passagem, instituída pela Emenda Constitucional n° 45/2004 (conhecida como a “Reforma do Poder Judiciário”) ²¹.

Enfim, após toda essa sequência de precedentes históricos do processo de internalização e universalização dos direitos humanos, pode surgir a seguinte indagação: O que tem a ver essa abreviada explanação com o tema precípua deste trabalho de pesquisa, profundamente atado à educação?

Pois bem, adiante, na próxima seção, examinar-se-á detidamente o sistema educacional brasileiro, suas modalidades e pontuais regulamentações emanadas de órgãos públicos competentes.

Por conseguinte, evidenciar-se-á que as lutas pela educação, certamente, também dizem respeito ao Poder Público e ao modelo econômico vigente, e essa “[...] atenção para com a educação de seu povo levou o Brasil a se apresentar como signatário de diversos pactos internacionais coordenados pela ONU” (CASTILHO, 2018, p. 311).

Mostra-se, então, consistente a relação do que fora exposto nesta seção com o tema central da pesquisa ligado umbilicalmente à atividade educacional.

A propósito, há pouco consignou-se que contemporaneamente, no Brasil, dois documentos internacionais foram aprovados com o procedimento do art. 5º, § 3º, da CF/88, e, por esse motivo, ingressaram no ordenamento jurídico brasileiro com força de norma constitucional. São eles: a) a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York; b) o Tratado de *Marraqueche*, firmado em Marraqueche (ou Marraquexe, do francês Marrakech).

Pois bem, e exatamente no ponto inerente à educação, é importante destacar que o art. 24 da Convenção de Nova York, fixou que os Estados Partes devem garantir às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma que tais indivíduos possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de

²¹ Não se pode omitir que, no Brasil, a força hierárquica dos tratados internacionais em geral é idêntica à das demais normas primárias (que retiram seu fundamento de validade da Constituição). Tem-se, noutro dizer, que, em regra, o tratado internacional tradicional ou comum (que não cuida do tema “direitos humanos”), ao incorporar-se ao ordenamento brasileiro, o faz com força de lei ordinária federal.

qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (item 2, alínea 'b').

Para tanto, os Estados devem imprimir medidas propícias, como a facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa. De mais a mais, facilitação do aprendizado de língua de sinais e promoção de identidade linguística da comunidade surda.

Registre-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência reserva um capítulo específico para a educação (art. 27 ao art. 30). Dentre as obrigações do Poder Público, destacam-se: “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (art. 28, IV).

No que tange ao sobredito Tratado de Marraqueche, sabe-se que, por meio dele, buscou-se facilitar às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para alcançar o texto impresso, o acesso a obras publicadas.

Nos termos do seu art. 3º, são beneficiárias as pessoas cegas que tenham deficiência visual ou outra deficiência de percepção ou leitura, e de forma igual os indivíduos impossibilitados, por conta de deficiência física, de sustentar ou manipular um livro.

Conseqüentemente, foi reconhecido o direito à leitura, englobando a aquisição, pelo indivíduo, de cultura e educação.

A questão é bastante relevante e vale lembrar que a história da edificação dos direitos humanos, das pessoas com deficiência, compreende, dentre outras, duas fases tristes e lamentáveis: “[...] a) uma fase de intolerância, [...] em que a deficiência simboliza impureza, pecado, ou mesmo, castigo divino; b) uma fase marcada pela invisibilidade [...]” (PIOVESAN, 2012, p. 290).

Flávia Piovesan (2012, p. 289), na 13ª edição de sua obra “Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional”, revela que

Organismos internacionais estimam haver no mundo aproximadamente 650 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 10% da população mundial. Na América Latina e no Caribe, estima-se que sejam ao menos 50 milhões de pessoas, 82% das quais vivendo na pobreza.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2010, o Brasil possui 45 milhões de pessoas com deficiência, afigurando uma minoria reputada diferente, desigual.

Por isso mesmo, não se pode ignorar que

Um dos mais importantes e basilares princípios constitucionais (a igualdade), exige que haja, por parte do Estado, tratamento desigual aos desiguais, a fim de que a igualdade não seja ‘apenas’ perante a lei, mas perante os fatos (NUNES JÚNIOR, 2019, p. 1569).

Evidentemente, a vigente Constituição brasileira teve especial preocupação com os direitos das pessoas com deficiência, notadamente no capítulo da educação.

Estabeleceu que o dever do Estado com o direito à educação será efetivado mediante o asseguramento de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

E não é despiciendo salientar que o texto constitucional de 88 confere à União competência legislativa para estabelecer normas gerais sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (art. 24, XIV, e § 1º).

No uso dessa competência, o Congresso Nacional editou a Lei 7.853/1989, que ‘dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social (...) e dá outras providências’. Além dela, temos a Lei 13.146/2015, denominada ‘Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência’, ou, simplesmente, ‘Estatuto da Pessoa com Deficiência’ (PAULO; ALEXANDRINO, 2019, p. 346).

Por oportuno, consoante prescreve o art. 2º da Lei 13.146/2015,

“[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Acrescente-se que recentemente o presidente da República, Jair Bolsonaro, assinou um decreto (nº 10.502, de 30.09.2020) incentivando a criação de salas e escolas especiais para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para diversos especialistas, o citado documento presidencial (que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida) consubstancia um retrocesso nas políticas de inclusão no País.

Segundo matéria veiculada pelo Jornal Estado de Minas, Notícias Online,

Atualmente, cerca de 90% dos estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento estudam em escolas regulares no Brasil, um número que vem crescendo desde 2008 quando houve a política de inclusão. Desde então, instituições para atendimentos especiais perderam recursos do governo.

Especialistas dizem que há problemas ainda na inclusão, mas que o foco dos recursos do governo deveria ser o de formar melhor os profissionais e dar mais estrutura para esse atendimento nas escolas regulares, em vez de separar as crianças. Os alunos, no entanto, nunca deixaram de poder estarem matriculados também em serviços especiais.

Procurada, a assessoria de Imprensa do Ministério da Educação (MEC) respondeu que o decreto "amplia a área da educação especial" e "oferece aos sistemas educacionais possibilidades de criar alternativas educacionais além das escolas comuns inclusivas, como: escolas e classes especializadas, escolas e classes bilíngues de surdos". Segundo o governo, um dos princípios é "o direito do estudante e da família na escolha da alternativa mais adequada" (ESTADO DE MINAS, 2020).

Conforme posto anteriormente, o Brasil é signatário de convenções internacionais de direitos das pessoas com deficiência. Dentro desse contexto, Maria Teresa Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), manifestou-se a respeito do recente decreto presidencial.

Na sua ótica,

Em uma sociedade moderna, isso é inconcebível, é querer separar pessoas em caixinhas. Temos que trabalhar nas barreiras que impedem essa pessoa de ter acesso e participação no mundo e não em acentuar suas diferenças (ESTADO DE MINAS, 2020).

Diante dessa situação, entidades e parlamentares movimentam-se no sentido de barrar (sustar) a medida tomada há pouco tempo pelo chefe do Executivo federal.

Para muitos parlamentares congressistas, a Política Nacional de Educação Especial vai de encontro, indubitavelmente, à Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, afrontando talqualmente o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 2015).

Isto posto, cotejando-se os diversos conteúdos atinentes aos instrumentos internacionais contemplados nesta seção com os assuntos constitucionais aqui assentados, compreende-se que o Direito Constitucional está visivelmente conectado ao Direito Internacional.

E não se pode deixar de assinalar que a expressão 'direitos humanos' é largamente utilizada pelos estudiosos do Direito Internacional, enquanto a expressão 'direitos fundamentais' é majoritariamente usada pelos constitucionalistas que

manejam a Lei Fundamental – o que não significa dizer que a aludida Lei Fundamental (BRASIL, 1988) pretere a expressão ‘direitos humanos’.

Inclusive, arrematando este tópico, a atual Constituição faz referência a eles (direitos humanos) em vários de seus dispositivos: art. 4º, II (“prevalência dos direitos humanos”); art. 5º, § 3º (“os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados [...]”); art. 109, § 5º (“Nas hipóteses de grave violação de direitos humanos, o Procurador-Geral da República, com a finalidade de assegurar o cumprimento de obrigações [...]”); art. 134, “caput” (“A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos [...]).

3.4 A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA INTERNACIONAL E NACIONAL

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, paradigma do reconhecimento de direitos humanos do século XX, estabelece, em seu artigo XXVI, que

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNIC RIO, 2009, p.14).

Ao encontro disso, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado no Brasil em 1992, já sob a vigência da Constituição brasileira de 1988, assenta, em seu art. 13, que os Estados-Partes reconhecem o direito de toda pessoa à educação; concordam que a educação deverá se atentar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as

nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Note-se que a essencialidade do direito à educação foi enfatizada pela Observação Geral nº 13, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização da Nações Unidas:

A educação é um direito humano intrínseco e um meio indispensável de realizar outros direitos humanos. Como direito de âmbito da autonomia da pessoa, a educação é o principal meio que permite a adultos e menos marginalizados econômica e socialmente sair da pobreza e participar plenamente em suas comunidades. A educação desempenha um papel decisivo na emancipação da mulher, a proteção das crianças contra a exploração profissional, o trabalho perigoso e a exploração sexual, a promoção dos direitos humanos e a democracia, a proteção do meio ambiente e o controle do crescimento demográfico. Está cada vez mais aceita a ideia de que a educação é uma das melhores inversões financeiras que os Estados podem fazer, mas sua importância não é unicamente prática porque dispõe de uma mente instruída, inteligente e ativa, com liberdade e amplitude de pensamento, é um dos prazeres e recompensas da existência humana (COMISSÃO DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAL E CULTURAL, 1999, p. 1).

Cumprir acentuar que a Constituição vigente, arrolando entre os objetivos da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade verdadeiramente livre, justa e solidária (art. 3º, I), alinhou-se ao movimento de internalização dos direitos fundamentais, fortificado a contar da Segunda Guerra Mundial.

Nos termos da vigente Constituição (art. 205), a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho dignificador.

Para Ricardo Castilho (2018, p. 308), isso significa que

[...] o sistema educacional pátrio deve ser construído de tal forma a permitir que a pessoa tenha ampla percepção do contexto em que se situa, sendo-lhe ministrados conteúdos idôneos à realização de sua personalidade no interior da sociedade e perante si mesma – o que, vale dizer, implicar acatar o ideário de uma educação crítica e preocupada com os rumos da nação. Assim é que, pela educação, a pessoa deve se tornar pronta a exercer uma profissão e a atuar politicamente na comunidade em que esteja inserida, cônica de seus direitos (formação cidadã).

Impende frisar que a educação no Brasil tem seus princípios regidos pela atual Carta Magna e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Segundo a sobredita legislação, a educação comporta os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º).

Além do mais, a lei em análise fixa metas que devem alicerçar o ensino a ser ministrado nas escolas (art. 3º).

Nesse sentido, destaca-se, como princípio, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 3º, I), o respeito à liberdade e apreço à tolerância (art. 3º, IV) e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 3º, VI).

Enfim, é importante colocar que o sistema jurídico brasileiro trabalha a educação com os princípios que regem a observância dos direitos humanos.

A propósito, a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012 – considerando o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos –, passou a estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, podendo, a referida resolução “[...] ser considerada um marco quanto à inserção dos Direitos Humanos em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior” (CASTILHO, 2018, p. 313).

Há que se anotar que no Brasil, na década de 60, com apoio no Decreto-Lei n.º 869/68, ministrava-se as disciplinas de “Organização Social e Política Brasileira” - OSPB e “Moral e Cívica”.

Objetivava-se, em poucas palavras, ensinar direitos e deveres, tornando os cidadãos da época mais conscientes quanto à cidadania.

A respeito disso, Regina Bergamaschi Bley (2019, p. 80-81) comenta que

[...] Essas disciplinas foram implementadas sob a alegação da necessidade de aperfeiçoar o caráter do brasileiro e prepara-lo para o perfeito exercício da cidadania democrática, mas, na verdade, objetivaram inculcar valores na sociedade, por meio da educação, a fim de atender aos requisitos do projeto de integração nacional, no qual o regime militar se pautava. [...] Isso em nada

se coaduna com a finalidade da educação em direitos humanos, entendida livremente a partir do que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012). [...] A educação em direitos humanos, no Brasil, toma contornos mais nítidos a partir da segunda metade dos anos de 1980, concomitantemente com o processo de (re) democratização do país, e caracterizando-se como importante instrumento para o reconhecimento, para a afirmação dos direitos humanos e a construção da cidadania.

Contudo, é necessário admitir que, consoante destaca Bley (2019, p. 82), conquanto “[...] tenha havido avanços, a educação em direitos humanos ainda não integra o currículo ou a prática da escola, nos termos que se entende necessário, tendo, portanto, muito ainda a avançar”.

Alfim, em consonância com o pensamento de Ricardo Castilho (2018), não se pode negar que a educação, sob o ângulo internacional e nacional, é o mecanismo pelo qual crianças, adolescentes e adultos marginalizados, social e economicamente, podem se desvencilhar da pobreza e lograr formas de participar globalmente de suas comunidades, buscando-se, assim, resolver o mais grave obstáculo social: a famigerada desigualdade social.

Obviamente, o mero acesso à educação não é suficiente para reduzir desigualdade no território brasileiro. Ter o ensino médio é pouco para enfrentar e combater as discrepâncias de renda. É preciso muito mais!

É necessário, por exemplo, fortificar o acesso à universidade (ao ensino superior) a fim de auferir um resultado mais expressivo no destronamento da incômoda desigualdade.

Com efeito, “[...] não teria sentido a Constituição reconhecer, como direito fundamental de defesa, a liberdade de ação ou opção profissional (art. 5º, XIII) [...]” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 310).

Noutros termos, sem o direito ao ensino universitário, a essencial liberdade de escolha profissional não pode desenvolver-se a contento.

Oportuno destacar que em um país de tamanha desigualdade real, a igualdade formal, em vez de igualar, “[...] apenas reforça a desigualdade que existe na vida. Dizer que todos devem lutar com suas armas é injusto quando ‘as armas’ são de calibres tão diversos” (NUNES JÚNIOR, 2019, p. 718).

[...] historicamente, os vestibulares das universidades públicas brasileiras foram perfeitos exemplos de igualdade formal. Não importando o perfil dos candidatos (sua origem, cor, condição social etc.), as condições de acesso sempre foram idênticas. Qual a conclusão histórica disso? Aos cursos

universitários mais concorridos, somente os mais ricos, os que tiveram uma melhor educação básica (que, no Brasil, infelizmente encontra-se no ensino privado, e não no público), têm acesso. Quando um pobre, egresso do ensino público, ingressa num desses cursos, torna-se 'capa de jornal', exemplo a ser seguido, a vitória da meritocracia. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), apenas 2,66% dos concluintes dos cursos de medicina em 2010 eram negros ou pardos. Realmente, séculos de igualdade formal deram ensejo a uma desigualdade real de gigantescas proporções (NUNES JÚNIOR, 2019, p. 718)

É razoável afirmar: a igualdade que deve ser perseguida pelo Estado, é, sem pálio de dúvida, a igualdade material (substantiva), concedendo aos desiguais um tratamento desigual, na medida da incontestável desigualdade.

Na visão da Suprema Corte (STF), “[...] a igualdade, desde Platão e Aristóteles, consiste em tratar-se de modo desigual os desiguais” (BRASIL, 2008).

E não se pode esquecer: no Brasil, um dos primeiros a alardear esse tipo de igualdade (material) foi Ruy Barbosa (patrono das liberdades e defensor da independência do STF), num discurso intitulado “Oração aos Moços”.

Nesse ponto, importa enfatizar que o festejado tratamento diferenciado (a igualdade material) não é exclusividade do legislador (constitucional ou infraconstitucional), mas de todo o poder público.

O Executivo, a título de exemplificação, pode instituir políticas públicas destinadas aos mais pobres, “[...] facilitando a eles o acesso à universidade, como o ProUni (política pública destinada a financiar com dinheiro público, vagas em Instituições de Ensino Superior privadas)” (NUNES JÚNIOR, 2019, p. 723).

Inquestionavelmente, as políticas públicas têm ingerência no sentido de contrabalançar as evidenciadas desigualdades perpetradas pelo mercado.

Entretanto, é mister frisar que, no entendimento do STF,

As políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhe deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretende democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos (rel. Min. Ricardo Lewandowski, Tribunal Pleno, j. 16/04/2012).

Depreende-se, pois, que o sistema de cotas raciais é constitucional, contanto que provisório, ou seja, enquanto permanecer a desigualdade que se quer atingir.

No momento, segundo dados oficiais, por exemplo, menos de 5% dos universitários de medicina são negros e 1% dos juízes são negros. Quando o número de universitários, juízes e demais servidores públicos atingir à proporção que há na sociedade (cerca de 50% de brancos e negros), não será mais necessária a ação afirmativa (NUNES JÚNIOR, 2019, p. 728).

Apesar disso, não se pode afirmar que as cotas, raciais e sociais, são recursos para extirpar, de vez, a desigualdade social e racial colossal no território brasileiro.

Para Nunes Júnior (2019, p. 729), a solução é clara:

[...] um ensino fundamental público de extrema qualidade. É a educação que será o instrumento capaz de dar a todos as mesmas condições de acesso ao ensino universitário, de aprovação nos concursos públicos etc. Não obstante, parece que a solução está distante, muito distante de acontecer.

De fato, e encerrando, o expediente para solucionar a desigualdade (social e racial) profunda que temos em nosso país deve iniciar no ensino fundamental público, partindo para o ensino médio.

Na ótica de Nunes Júnior (2019, p. 291), a contar dos anos 2000, devido à “[...] maior estabilidade econômica, vários indicadores tiveram melhoria”.

Não obstante, a educação exige muito mais, máxime uma maior importância ao real papel da escola: integrar formação humana à técnico-científica, formando [...] a mente, as mãos e também o coração dos estudantes” (JULIATTO, 2009, p. 34), desenvolvendo o educando e assegurando-lhe a formação comum imprescindível para o exercício da cidadania, com fornecimento de meios visando à sua progressão no trabalho e em estudos posteriores.

4 O ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO ENSINO MÉDIO, COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA E AO APERFEIÇOAMENTO DO EDUCANDO COMO PESSOA HUMANA

A doutrina pátria enfatiza que a cidadania plena desponta com os chamados direitos sociais de segunda geração ou dimensão, pertencentes à categoria dos direitos de *status positivus*.

Para Nunes Júnior (2019, p. 630), diferentemente do “[...] *status libertatis* (negativo), no *status* positivo há a necessidade de uma ação positiva do Estado, constituindo uma obrigação de dar, fazer ou prestar estatal”.

Mencionados direitos sociais se apresentam, conforme explicitado linhas atrás, como o resultado de lutas encetadas no século XIX (contra todas as formas de dominação, exclusão e opressão) e começo do século XX, e buscam garantir as condições para o integral exercício dos direitos de primeira geração ou dimensão (individuais, civis e políticos) conquistados pelas revoluções liberais burguesas do final do século XVIII.

Corroborando esse entendimento, José Afonso da Silva (2005, p. 287) sustenta que os direitos sociais valem “[...] como pressupostos do gozo dos direitos individuais [...]”, sendo impossível, conseqüentemente, “[...] falar-se em direito à vida sem que haja assistência à saúde que permita, ao menos, sua preservação diante de um estado de doença” (NUNES JÚNIOR, 2009, p. 66).

Fundado nisso e na complementariedade entre as precitadas gerações de direitos fundamentais, é possível também se afirmar que inexistente direito de liberdade de expressão sem o direito social à educação.

Dentro dessa ótica, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016, p. 42) acrescentam que “não é difícil reconhecer a impotência do sufrágio universal como direito político, sem garantir que a população se empodere através do trabalho e da educação para exercê-lo”.

Observe-se que três espécies do gênero direitos fundamentais foram mencionadas: direitos civis (relacionados às liberdades individuais), direitos políticos e direitos sociais – e todos esses direitos têm relação com o conceito de cidadania plena.

Com efeito, em complemento, Pinsky (2004), avaliando a prática da cidadania, assevera que

Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Não é à toa que Siqueira Júnior e Oliveira (2010, p. 260) bem colocam que cidadania “[...] é o ápice dos direitos fundamentais”.

Realizadas essas considerações preliminares, afigura-se estreme de dúvidas a grandiosidade do direito (social) à educação, não só no processo de realização do indivíduo, mas, em especial, no processo de melhoria da sociedade.

A propósito, lutas pela educação dizem respeito a toda sociedade civil, que, sem ambicionar substituir o Estado, intenta que este cumpra sua obrigação, qual seja: “[...] propiciar educação de e com qualidade para todos. E esta é a pauta dos jovens na atualidade – educação com qualidade” (GOHN, 2019, p. 226), principalmente numa etapa de definição de projetos de futuro.

Nesse enquadramento, Moacir Gadotti (2013, p. 2) explica:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

E é crucial se aperceber que a educação de qualidade é “[...] ‘o mínimo dos mínimos existenciais’, sem a qual todos os direitos fundamentais (sociais ou não) ficam prejudicados” (NUNES JÚNIOR, 2019, p. 961).

Diante do exposto, convém observar, sem delongas, o que dispõe a vigente Constituição brasileira, em seu art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Basicamente, o mesmo conceito, tem assento na Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em seu art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Percebe-se perfeitamente que os dispositivos constitucional e legal supramencionados expõem como obrigação do Estado garantir diversos direitos, dentre eles, o direito à educação.

Há quem afirme, inclusive, que o Poder Público deve, repise-se, conceder educação “[...] de e com qualidade para todos” (GOHN, 2019, p. 226), atendendo rigorosamente aos anseios de toda a sociedade.

Enfim, extrai-se que a educação é um direito público subjetivo e, concomitantemente, um dever estatal. Obrigação, seguramente, não só do Estado como também da família e da sociedade, exigindo o envolvimento de todo o corpo social visando ao encolhimento das desigualdades sociais e regionais.

Por falar nisso, Pedro Salvetti Netto explica que direito subjetivo é

[...] a autorização dada pela norma de direito objetivo, para que determinada pessoa reclame de outra pessoa, também determinada, o cumprimento de certa prestação. O credor da prestação, ou o sujeito ativo da relação jurídica, tem o direito subjetivo; o devedor, ou o sujeito passivo da relação, tem o dever subjetivo. Se a relação jurídica é de direito privado, temos direitos privados subjetivos; todavia, sendo de direito público, estando o Estado no polo negativo da relação jurídica, isto é, como devedor, notamos os direitos públicos subjetivos do indivíduo; caso contrário, ou seja, encontrando-se o Estado no polo positivo da relação jurídica, observamos os direitos públicos subjetivos do Estado e o dever público subjetivo dos indivíduos. Assim, quando o Estado tributa, expropria, convoca para o serviço militar, exige cumprimento do dever do voto etc. (SALVETTI NETTO, 1984, p. 164).

Arrimado nisso, nesta última seção examinar-se-á, sumariamente, a formação da Educação Básica no Brasil, explicitando seu marco regulatório, especificamente no que diz respeito ao (novo) ensino médio, o qual, recentemente, sofreu significativas mudanças em suas estruturas.

Demais, atentando-se às definições e diretrizes emanadas do mencionado marco regulatório, e levando-se em conta o Direito Constitucional hodierno, que, “a par de assegurar as conquistas liberais, apresenta marcada feição política e forte conteúdo democrático e social” (PAULO; ALEXANDRINO, 2018, p. 2), demonstrar-se-á a importância da inserção do seu estudo no currículo das escolas públicas e privadas

do (novo) ensino médio, precipuamente tendo em vista a preparação do estudante para o exercício da cidadania (plena) e seu aperfeiçoamento como pessoa humana.

4.1 O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Constituição “Cidadã” de 1988 prescreve que compete (privativamente) à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV), podendo a lei complementar (federal) autorizar os Estados-membros (e o Distrito Federal) a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas no premencionado artigo.

Todavia, determina uma competência concorrente (envolvendo União, Estados-membros e Distrito Federal) para legislar sobre educação (art. 24, IX), limitando-se a União, aqui, ao estabelecimento de normas gerais (art. 24, § 1º).

Note-se: o fato de a União fixar normas gerais não obsta que os Estados autônomos da Federação (e o Distrito Federal) suplementem a legislação federal, expedindo normas específicas, dès que, por óbvio, estas não afrontem as normas gerais editadas pela União Federal.

“Vale dizer: os estados (e o Distrito Federal) poderão suplementar as normas gerais expedidas pela União, desde que não as contrariem” (PAULO; ALEXANDRINO; DIAS, 2013, p. 409).

Além de tudo, a Carta Política, de 1988, institui, em seu art. 23, V, que compete a todas as entidades autônomas federadas (União, Estados, DF e Municípios) “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação [...]” (BRASIL, 1988).

Pois bem, a educação escolar é dividida em dois níveis, conforme consigna a LDB, em seu art. 21: Educação Básica e Educação Superior.

A Educação Básica, em particular, compõe-se das seguintes etapas: a) educação infantil – duração de 4 anos, com estudantes de 0 a 3 anos; b) pré-escola – duração de 3 anos, com alunos de 4 a 6 anos; c) ensino fundamental – duração de 9 anos, com colegiais de 6 a 14 anos; d) ensino médio – duração mínima de 3 anos, com alunos de 15 a 17 anos; e) ensino médio técnico – podendo-se ofertar cursos técnicos em períodos contratuais (os períodos extraclasse) para seus estudantes.

Logicamente, não se pode olvidar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação no Campo e a Educação Especial, todas também consideradas modalidades da Educação Básica, que precedem à Educação Superior.

Cumpra consignar, com respaldo no Direito Educacional, que a ventilada educação tem seus princípios regidos fundamentalmente pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

No extremo superior do ordenamento jurídico, a Lei das Leis classifica-a (a educação) como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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.

Levando em conta a expressão “dever do Estado”, prevista no art. 205 do texto magno, o art. 208 (da CF/88) estabelece que tal dever será cumprido, particularmente pelo Estado, nestes termos:

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

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

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

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

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

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Haure-se, daí, que a Educação Básica, dentro da qual reside o ensino médio, é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, garantida sua oferta de modo gratuito para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Outrossim, deve-se ressaltar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, importando em responsabilidade da autoridade competente a não oferta, ou seu oferecimento irregular (CF, art. 208, §§ 1º e 2º).

Registre-se, tanto a CF/88 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), autorizam que as instâncias governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se consubstancia num conjunto de orientações que deverá

nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil²².

Efetivamente, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e fixou uma mudança na estrutura do ensino médio,

[...] ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2017a).

Convém pôr, também, que a supramencionada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a recente Reforma do Ensino Médio tiveram a sua instituição prevista no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Anteriormente à BNCC, não havia no Brasil um currículo nacional compulsório e as únicas disciplinas listadas (legalmente) nos três anos do ensino médio eram: português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia.

Agora, somente português e matemática são obrigatórios e os demais conteúdos aparecerão em 'itinerários formativos', e os currículos deverão ser fixados pelos Estados-membros²³.

De se notar, ainda, que a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 22 de dezembro de 2017, fixa expressamente que a “[...] adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020” (art. 15, parágrafo único) (BRASIL, 2017c).

²² A proposta para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017. Já a etapa do Ensino Médio teve a Base homologada em dezembro de 2018.

²³ Assim se dividem os itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Apenas português e matemática são obrigatórios. Os demais conhecimentos poderão ser distribuídos no decorrer dos três anos (seja concentrando-se em um ano, ou em dois, ou mesmo em três anos). Grife-se, os currículos estaduais devem ser adaptados e implementados até o início das aulas do ano de 2022.

Nada obstante, consoante destaca Willian Bilches, em texto de sua autoria, publicado em 19 de agosto de 2020, no Jornal Gazeta do Povo, a pandemia do COVID-19 dificultou (ainda mais) “[...] a implantação do novo ensino médio. A suspensão das aulas presenciais e das consultas públicas afetou o cronograma de ações na maioria dos estados” (Bilches, 2020). Ao que tudo indica,

A nova proposta para o ensino médio, aprovada em 2017, começará a ser implementada em pelo menos 16 estados a partir de 2021. As primeiras escolas-piloto adaptadas de acordo com a reforma devem funcionar no primeiro semestre. São Paulo saiu na frente com 12 opções de cursos. Já a implementação nos outros estados ainda depende de consultas públicas, avaliação e homologação dos Conselhos Estaduais de Educação, que devem ser realizadas ainda em 2020.

Até o fim deste ano, esse processo deverá ser concluído pelo menos no Acre, Alagoas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Roraima, Santa Catarina, Paraná e Sergipe. Mas todas as unidades da federação estão correndo contra o tempo para cumprir os prazos previstos na legislação. Mesmo com os currículos prontos, eles ainda precisam receber contribuições de estudantes, comunidade escolar e especialistas em educação. Alguns prometem homologar o novo currículo até outubro, como Goiás e Paraná.

Os itinerários formativos, construídos e escolhidos pelos estados, permitirão aos alunos optar por disciplinas com as quais mais se identifiquem. A previsão é de que o currículo seja implementado progressivamente aos alunos do primeiro ano do ensino médio em 2021. Na sequência, em 2022, para os estudantes do segundo ano, e em seguida, para o terceiro ano, em 2023 (BILCHES, 2020).

4.2 A REFORMA CURRICULAR E SEUS OBJETIVOS NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO

O ano de 2016 foi o ponto de partida para a denominada “Reforma do Ensino Médio”, quando Michel Temer, à época presidente da República, editou – em caráter de urgência e sob robusta resistência – uma determinada espécie normativa (primária) com força de lei (ordinária), qual seja: a Medida Provisória nº 746/2016, que foi convertida em lei (ordinária) no ano subsequente (Lei nº 13.415/2017)²⁴.

E qual foi a justificativa para dar início à reforma curricular?

²⁴ A MP nº 746/2016 resultou em projeto de lei de conversão nº 34/2016 e, posteriormente, na Lei Ordinária nº 13.415/2017. No decorrer do devido processo legislativo, o texto original recebeu 568 emendas de parlamentares federais.

Tem-se que a motivação está relacionada à baixa qualidade do ensino médio ofertado no Brasil e à premência de torná-lo mais atrativo aos estudantes, tendo em conta os índices de reprovação e abandono escolar.

A implantação da reforma, no entanto, dependia ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada um conjunto de orientações norteadoras dos currículos.

A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, frise-se, foi aprovada em dezembro do ano de 2017. Mas a BNCC do ensino médio, que fora interrompida devido à edição da supracitada medida provisória, foi homologada tão somente em dezembro de 2018.

A Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e seu Anexo “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica”, instituíram a citada Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Diante desse panorama, no portal do Ministério da Educação (MEC) foi disponibilizado um espaço para os interessados esclarecerem eventuais dúvidas acerca das mudanças que compreendem o (novo) Ensino Médio.

Abaixo, algumas pertinentes indagações com as respectivas respostas:

O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes.

E o que são os itinerários formativos?

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Quais serão os benefícios para os estudantes com a nova organização curricular?

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

Os estudantes serão orientados para a escolha dos itinerários formativos?

A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões.

Como será a formação profissional e técnica do estudante?

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu.

O Novo Ensino Médio exclui disciplinas dos currículos?

Não. Pelo contrário, a proposta atual da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mobiliza conhecimentos de todos os componentes curriculares em suas competências e habilidades e, portanto, torna seu desenvolvimento obrigatório. Os currículos de referência das redes e os Projetos Pedagógicos das escolas que irão definir a organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes, considerando as particularidades e características de cada região.

Como ficará a oferta de educação física, arte, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática?

A LDB inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2º). Já o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (LDB, Art. 35-A, §3º), independente da(s) área(s) de aprofundamento que o estudante escolher em seu itinerário formativo.

E a língua inglesa? Por que foi escolhida como obrigatória?

Anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A Lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol.

Profissionais com notório saber poderão atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017b).

Vê-se, então, que as mudanças são significativas – e não são poucas!

De acordo com o ex-ministro da Educação Mendonça Filho, responsável pela reforma quando do lançamento da cartilha do “Novo Ensino Médio”, em 2017, este principiante ensino busca

[...] justamente colocar o aluno como centro definidor do seu próprio caminho. A sua trajetória do ponto de vista profissional, a ênfase que o aluno deve dedicar em termos de área de conhecimento, respeitando aquilo que deve ser seguido como Base Nacional Curricular, vai ser determinante com relação à trajetória de cada estudante brasileiro (FIOCRUZ, 2020).

Assegura-se que a meta é promover uma nova organização curricular, e as inovações possibilitam que o estudante decida o que pensa estudar, com flexibilidade e foco nas áreas de seu interesse, intentando alcançar sua formação técnica e profissional.

Inobstante, é de se atentar para o seguinte fato: a troca de governo proporcionada pela eleição, em 2018, com o advento de novos chefes do Executivo estadual (distrital), alterando, por consequência, a gestão da respectiva entidade federativa, abalou todo esse processo reformador.

Nessa linha de raciocínio, aponta Monica Ribeiro, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenadora da Rede Nacional de Pesquisa sobre Ensino Médio:

A mudança de governo com certeza impactou esse processo de regulação [da reforma], especialmente onde houve troca de partido político porque as novas secretarias foram definindo prioridades locais que estavam nos seus planos de governo. [...] Não há uma uniformidade entre os 27 estados (OUTRAS MÍDIAS, 2020).

Acrescente-se que diversos especialistas em educação não enxergam com simpatia determinadas medidas do processo reformador em apreciação.

Um dos pontos refutáveis, a pretexto de exemplificação, diz respeito à ênfase dada às disciplinas de matemática e português, consideradas as únicas obrigatórias em cada um dos três anos correspondentes ao ensino médio.

Envolvendo essa questão e tantas outras respeitantes à reforma, Leonardo Valle, em texto de sua autoria, publicado em 4 de abril de 2018, traz a opinião de alguns especialistas sobre o assunto. Vejamos alguns trechos, na íntegra:

[...] Para a professora integrante do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Monica Ribeiro, a medida precariza a formação do jovem brasileiro.

‘A justificativa para a extrema ênfase nas duas disciplinas é atender ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), exame que influencia o modo do Brasil ser visto no exterior e cujo mau desempenho dos alunos atestaria a incompetência do governo’, contextualiza. ‘O problema é que se negligencia a formação completa do estudante e se padroniza um currículo apenas para atender a um exame’, acrescenta.

Opinião semelhante possui o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, que considera a BNCC ‘reducionista e com uma concepção retrógrada da educação’. O problema é que ir bem em uma avaliação de larga escala, como o Pisa, não garante emprego, realização de projeto de vida ou felicidade ao jovem. Só serve de propaganda do gestor público”, acrescenta.

‘O artigo 205 da Constituição Federal é claro: a missão da educação é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O foco apenas na língua portuguesa e na matemática não garante isso’, indica.

[...] Segundo Ribeiro, o pouco destaque aos campos humanos e científicos deixa de estimular o estudante a pensar criticamente. ‘Ele pode até sair sabendo melhor português e matemática, mas não terá a capacidade de analisar de maneira crítica a realidade em todas as suas manifestações: artísticas, científicas e éticas – algo que se espera do ensino médio’, decreta.

Para a professora do Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (Gppes) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dirce Djanira Pacheco e Zan, a pouca ênfase em disciplinas como, história e sociologia, prejudicam ‘a compreensão do processo histórico e a capacidade de analisar com profundidade a dinâmica social contemporânea’.

‘Difícil imaginar a possibilidade de constituição de um país, de uma sociedade avançada, condizente com os desafios atuais, dedicando um espaço pequeno para essas disciplinas no currículo escolar’, decreta.

[...] Outro ponto que levanta dúvidas entre os educadores é como a interdisciplinaridade será aplicada na prática. “A Base esfarela as disciplinas e apenas as agrupa, sem especificar como esse diálogo ocorrerá”, assinala Ribeiro. De acordo com Zan, os problemas estruturais vivenciados atualmente pelos professores – que inclui dificuldades no cumprimento da remuneração por atividades pedagógicas ocorridas extraclasse, baixos salários e a necessidade de complementar sua jornada com turnos em

diversas escolas – também pode ser um empecilho para a elaboração de aulas interdisciplinares.

‘A Base pressupõe trabalho coletivo entre professores de diferentes disciplinas e planejamento articulado em áreas. Ou seja, docentes com jornadas de trabalho remuneradas para exercerem tarefas além das horas em que atuam em sala de aula’, lembra Zan.

Além disso, os entrevistados não enxergam uma relação entre a versão apresentada pelo MEC com a que foi discutida com a sociedade nos anos de 2015 e 2016. ‘Discutia-se uma BNCC focada em direito e aprendizagens, mas o governo Temer resgata a ideia dos anos 90 de habilidades e competências, muito criticada’, relata Ribeiro. ‘Basicamente, os conhecimentos da humanidade são apresentados no currículo escolar. Mas nesta BNCC, a formação integral é negligenciada em prol apenas do saber fazer’, aponta. ‘O processo foi atropelado e apressado, inviabilizando participação efetiva. Uma prática comum desse governo: encaminhar rapidamente, sem discussão com a sociedade, pautas que interessam ao projeto político em curso’, critica Zan.

Por fim, Ribeiro acredita que as chances do educador brasileiro não se identificar com a BNCC são grandes. ‘Esse é o preço de fazer um documento que não é discutido com professores, que não os enxerga e não dialoga com a realidade das escolas brasileiras’, finaliza (VALLE, 2018).

Merece menção, no entanto, a existência de votos favoráveis à MP nº 746/2016, editada por Michel Temer.

Exemplificativamente, a Advogada-Geral da União, no Governo Temer, Grace Maria Fernandes Mendonça, a primeira mulher a assumir como titular o cargo na Advocacia-Geral da União (de 2016 a 2018), em sede de ação direta de inconstitucionalidade (nº 5599) deu um parecer pela constitucionalidade da referida espécie normativa primária.

Segundo ela,

[...] a medida provisória institui um novo modelo educacional, que visa, justamente, a concretizar os valores estatuídos nos dispositivos constitucionais tidos por violados, tais como o princípio da isonomia (artigo 5º, caput), a constituição de uma sociedade livre, justa e solidária (artigo 3º, inciso I), a erradicação da pobreza e da marginalização, com redução das desigualdades sociais e regionais, a partir do fortalecimento do ensino médio (artigo 3º, inciso 111), bem como a promoção do bem de todos, mediante a adoção de um modelo de ensino mais adequado às necessidades da sociedade contemporânea (artigo 3º, inciso IV).

[...] Conforme demonstrado, o plano de reformulação e flexibilização do ensino médio objetiva, exatamente, elevar o padrão de qualidade desta etapa da formação educacional do estudante, possibilitando-lhe ampliar o leque de competências e habilidades. Desse modo, propicia-se ao aluno a obtenção de conhecimentos a serem efetivamente utilizados nas diversas situações da sua vida, sejam pessoais ou profissionais (BRASIL, 2016a).

De qualquer sorte, uma coisa é certa: o abandono escolar e a reprovação estudantil, apontados como motivadores da reforma sob comento, não defluem unicamente da desorganização curricular. Há outros aspectos envolvidos!

Deve-se levar em conta, ainda, com a pretensão de justificar o abandono e a recorrente reprovação, a notória infraestrutura escolar precária e inadequada; ainda, a necessidade urgente do estudante de ingressar no mercado de trabalho com a finalidade de contribuir com a renda da família.

Além disso, a gravidez na adolescência, a violência dentro e fora da escola e a ausência de diálogo construtivo entre docentes e o corpo discente também são fatores que dão azo ao abandono e à repetência.

Não é ocioso lembrar que entre

[...] 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) “perdeu” 1,3 milhão de alunos matriculados, apontam os dados do Inep. O Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. As maiores concentrações estão na faixa de crianças com 4 anos de idade, com 341.925 crianças fora da pré-escola e aos 17 anos, com 915.455 jovens.

[...] O Ensino Médio é a etapa que registrou maior recuo, com 220 mil jovens a menos de 2017 para 2018. Essa queda ficou mais evidente nas redes estaduais, com redução de 197,1 mil alunos. Nas escolas da rede privada, a retração foi de 40 mil matrículas, de acordo com o Censo. Em 2018 foram registradas 7,7 milhões de matrículas, uma queda de 7,1% desde 2014 (NOVA ESCOLA, 2019).

Em resumo, a legislação reformadora parece desconsiderar muita coisa – e isso, como os próprios especialistas em educação pontuaram acima, pode ocasionar sérios problemas, deixando incerta a formação do jovem brasileiro num período de construção de identidades.

Independentemente disso, e concluindo, é preciso pensar positivamente – apesar dos pesares. Muito ainda se diz que a educação é um inconstestável meio digno capaz de fazer com que a pessoa humana cresça intelectual e socialmente, auferindo conhecimentos que a levarão à ação transformadora de si e do mundo.

Não é por acaso que recentemente diversas lutas e movimentos sociais pela educação, outrora invisíveis para a maioria da população, diuturnamente ganham espaço na mídia televisiva e nas redes sociais.

E não se pode desconsiderar que as demandas pela educação “[...] são históricas, pois acompanharam o processo e o modelo de desenvolvimento do país, e suas reivindicações ajudaram a construir as agendas de políticas públicas” (GOHN, 2019, p. 225) – políticas estas, acentue-se, reputadas mais legítimas e democráticas quanto mais abrangentes e generalizadas forem as participações populares no processo decisório.

4.3 O DIREITO CONSTITUCIONAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO COM FOCO NO PLENO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, cuida da finalidade da educação, qual seja: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Isso significa, veja-se, que o sistema educacional pátrio deve ser construído de tal forma a permitir que a pessoa tenha ampla percepção do contexto em que se situa, sendo-lhe ministrados conteúdos idôneos à realização de sua personalidade no interior da sociedade e perante si mesma – o que, vale dizer, implica acatar o ideário de uma educação crítica e preocupada com os rumos da nação (CASTILHO, 2018, p. 308).

Tem-se que o “pleno desenvolvimento da pessoa” é o objetivo da diretriz constante no inciso V do art. 2º da Lei nº 13.005, de 2014 (“formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), sintetizando, aliás, o que estabelece o art. 205 da Lei Básica federal de 1988.

Nesse cenário, cumpre registrar que a preparação voltada para o pleno desenvolvimento do educando tem relação com uma atuação pedagógica que apresente caminhos que integrarão elementos instituidores de uma formação humana, objetivando, acima de tudo, uma transformação social e humana para o corpo discente.

Constata-se, segundo Rosa Jussara Bonfim Silva e Luiz Síveres, que

[...] no processo de ensino aprendizagem já está contemplado o pleno desenvolvimento do educando, quando a escola tem em sua missão, não apenas formar os sujeitos, mas transformar mentes, contribuindo efetivamente para uma sociedade mais justa, mais pacificada e menos desigual.

[...] Os saberes que favorecem o pleno desenvolvimento humano devem partir da forma de pensar e de transformar o conhecimento em práticas educativas que possam contribuir para com a sociedade, diminuindo a violência, as desigualdades e a exploração dos recursos naturais para que todos os seres possam usufruir das dádivas da terra (SILVA; SÍVERES, 2014, p. 76),

Não há dúvida: o estudo da Constituição Federal propicia uma verdadeira “transformação de mentes”, harmonizando-se com a missão escolar.

A propósito, Ulysses Guimarães, um dos principais opositores à ditadura militar, responsável por promulgar, em 1988, uma nova Constituição democrática para o Brasil, em seu pronunciamento à Constituinte e à nação, destacou o papel da vigente Constituição como instrumento jurídico para a plena realização do homem brasileiro.

Reconhece-se que a realização humana se relaciona com o processo de apropriação de conhecimentos e saberes, mormente quando estes motivam a pessoa a lutar por seus direitos e contra algo que oprime o desenvolvimento de sua personalidade.

Urge lembrar que para assegurar efetivamente os direitos fundamentais, obrigando o Estado a respeitá-los e a promovê-los, foi necessário que as Constituições positivassem em seus textos uma lista desses direitos, conferindo-lhes os meios precisos para garanti-los e dotando-lhes de elevada proteção.

Gize-se que os direitos fundamentais funcionam como o alicerce da Constituição – e conhecê-los, no ambiente escolar, tem especial relevo quando se evidencia que todos os atos dos poderes constituídos devem conformar-se a eles.

Aliás, “[...] todo o texto constitucional vincula e orienta a atuação dos três poderes” (ABBOUD, 2016, p. 489).

Deixe-se claro, antes de mais, que os direitos fundamentais,

[...] como direitos subjetivos, eles conferem aos seus titulares a prerrogativa de *exigir* os seus interesses em face dos órgãos estatais ou qualquer outro eventual obrigado, que se contraem do *dever jurídico* de satisfazê-los, sob pena de serem acionados judicialmente (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 232, grifo do autor).

Isso tudo é relevante para o processo de ensino-aprendizagem, fulcralmente no que atine à preparação voltada para o pleno desenvolvimento humano do educando, uma vez que se constrói um saber que contribui efetivamente para uma sociedade mais justa e menos desigual.

A complexidade das relações sociais, agravada pela crescente e deplorável desigualdade entre os homens, demonstra, cotidianamente, que o esmagamento das liberdades não advém tão somente do Estado, mas também do próprio particular em seu relacionamento com o outro.

Daí que se viu a necessidade de se estender a eficácia dos direitos fundamentais às relações havidas entre particulares, destinando-se a tutelar “[...] o homem da prepotência do próprio homem, em especial de pessoas, grupos e organizações privadas poderosas” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 238).

A escola é o lugar propício para aprender as coisas da vida e as coisas da ciência, porém não se pode ignorar o fato de que também é considerada um ambiente onde se aprende a lutar pelos direitos, os quais, roborando o que já fora aclarado, resultam de um processo de luta, de afirmação que envolve antecedentes, evolução, reconhecimento e, sublinhe-se, constitucionalização.

O estudo de direitos constitucionalizados, derivados de incansáveis lutas ocorridas ao longo dos séculos, nas escolas do ensino médio brasileiro, certamente favorecerá o pleno desenvolvimento humano do educando, fornecendo a ele, independentemente de sua classe social, conhecimentos para compreender seu lugar no mundo, ensinando-o a usufruir responsabilmente dos bens (direitos), com autodeterminação e respeito ao próximo.

Alerte-se que, ao se falar em ensino médio, notadamente de alunos de 15 a 17 anos, vem à mente jovens pleiteando liberdade, igualdade e tantos outros direitos.

E não se pode deixar escapar da memória o fato de que a juventude tem sido um dos protagonistas centrais em distintas ondas de mobilização coletiva, com pautas e demandas variadas de gênero, raça, religião, autonomia etc. – questões que perpassam, com certeza, pelo universo do Direito Constitucional.

Observamos que as ações coletivas são múltiplas e diversificadas, partem de grupos de jovens pertencentes a diferentes camadas sociais com ideologia e princípios filosóficos também diversificados, quando não opostos. Vários grupos são coletivos que se organizam de forma transnacional, com pautas que se repetem em vários outros países e que pode ser acionadas em qualquer lugar do mundo (GOHN, 2019, p. 190).

Enfim, há todo um arcabouço teórico-jurídico-constitucional que pode, inegavelmente, transformar, no processo educacional, as mentes dos jovens educandos do ensino médio, colaborando bastantemente para uma sociedade mais

justa, mais pacificada, com menos violência e desigualdade – o que condiz com uma preparação propensa ao pleno desenvolvimento do estudante.

4.4 O ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCANDO ACERCA DOS SEUS DIREITOS, COM VISTA AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA

Conforme afirmam Siqueira Júnior e Oliveira (2010), o exercício da cidadania se perfaz na órbita pública – por pessoas conscienciosas.

E cidadania nada mais é, grife-se, do que a prática da Constituição democrática, que impõe tarefas, as quais precisam ser efetivamente cumpridas, transformando o texto magno em força ativa.

A cidadania entre nós, vê-se, não é uma realidade: é uma promessa. E, se não temos cidadania (e, por consequência, cidadãos), se não temos participação consciente (um amplo contingente de pessoas conscientes e dispostas a participar da e) na condução da sociedade organizada em Estado, não temos democracia (MAMEDE, 1997, p. 227).

Com efeito, é preciso melhorar urgentemente as práticas da Constituição, não só na percepção dos principais responsáveis pela ordem constitucional, mas também na consciência geral.

Todavia, para tanto, faz-se imprescindível uma atenção maior no que tange ao processo de formação de novos cidadãos, especificamente no que toca à atmosfera do ensino médio.

Não se pode deixar de registrar: há um afastamento do povo (brasileiros natos e naturalizados), de um modo geral, de assuntos ligados à organização do Estado e da sociedade.

Mais claramente, há pouca discussão sobre questões relativas a políticas públicas, ações afirmativas, direitos e garantias fundamentais, deveres fundamentais, cidadania, democracia, justiça social e até mesmo processo legislativo, pontos estes nitidamente perceptíveis em sede constitucional – e a ausência de engajamento popular deixa transparecer um conhecido problema da realidade brasileira: o analfabetismo político, como definido pelo poeta e dramaturgo alemão Eugen Bertholt Friedrich Brecht.

Releva anotar, com Brecht, que “o pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos [...]” (PARANÁ, [2020]). Além disso, bate no peito orgulhoso externando sua aversão à política.

Este fato, de certa forma, tem relação com a real situação de muitos estudantes advindos do ensino médio, que, ao adentrarem na educação superior, são avaliados, em linhas gerais, nos períodos iniciais, como indivíduos com parca consciência política, aflorando o seguinte dilema: o problema de concordarem com aquilo que discordam, observando, frise-se, de forma passiva, toda uma ordem de austeridade, rigidez e intolerância que insulta os bens fundamentais e indispensáveis à existência digna do ser humano.

Dito de outro modo, corre-se o risco de não saberem o que compete a eles cobrarem, fiando-se demais em sua opinião e tomando decisões baseadas em um amontoado de palpites bem-intencionados, porém superficiais.

Francamente, acerca da mencionada política, é preciso concordar com o filósofo italiano Norberto Bobbio (2000b): política não é tudo; entretanto, tudo é política!

E nela se firmam a soberania popular (explicitando que todo poder resulta do povo) e o princípio majoritário, com destaque à vontade da maioria.

Tais institutos políticos são facilmente detectáveis no bojo da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, incumbindo ao texto magno efetuar a conexão entre o Direito e a Política. Desconhecê-los ou ignorá-los, ou até mesmo odiar ou menosprezar o que emana constitucionalmente da Política e vigora no Direito (por exemplo, a primazia da lei e o respeito aos direitos fundamentais) – fazendo ouvidos moucos e olhares poucos a tudo isso –, não é nada bom para o educando, tampouco para a sociedade e para o País.

Na ótica de Mamede (1997), é preciso não esquecer que a qualidade política de cada um dos indivíduos marca a qualidade política da sociedade.

No cotidiano de sala de aula, é normal não observar alunos verdadeiramente interessados em participarem de atividades e decisões políticas, exteriorizáveis por intermédio da atuação da soberania popular assentada no texto constitucional vigente.

E isso traz a lume um quadro preocupante, com a perceptível presença do *slogan* “O que eu tenho a ver com isso?”.

Pautado nesse cenário, faz-se imperiosa a incursão ao estudo da Constituição, ainda que de modo superficial, no ambiente do (novo) ensino médio brasileiro,

despertando o educando para seu compromisso social, com vista ao justo e profícuo relacionamento entre ele e o Estado.

Releva notar o que Mamede escreve sobre “o mito da cidadania no Brasil”:

Milhões de brasileiros vivem em pobreza política: não se lhes permitiu uma educação apta a desenvolver um senso político e crítico. Especificamente quanto ao Direito, esse enorme contingente populacional vive em ignorância jurídica, desconhecendo informações elementares que lhe tocam o cotidiano, como a Lei do Inquilinato, normas sobre o poder de prisão, direitos trabalhistas etc. Chamar-lhes de cidadão, nesse contexto, é pura retórica dentro de um mito de democracia participativa que não possui condições mínimas de ser implementada por não estar alicerçada em uma efetiva (possibilidade de) participação popular (MAMEDE, 1997, p. 227).

É preciso ter presente que a LDB, em seu art. 35, estabelece, dentre as finalidades do ensino médio: a) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e b) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Ora, no andamento das práticas adotadas no Ensino Superior, que sucede à Educação Básica, é fácil detectar, em regra, que a referida preparação elementar para a cidadania do educando não tem sido efetuada a contento.

Ilda Lopes Witiuk (2014, p. 73-74) bem retrata essa questão:

Não ministro aulas no Ensino Médio. Mas sei que meus alunos universitários passaram por ele. Não identifico, em muitos desses acadêmicos, conteúdos assimilados que lhes permitam analisar a sociedade, as relações de força presentes, as ideologias, os interesses, a conjuntura atual. O que me leva a refletir sobre como estão constituídos os Ensinos Fundamental e Médio. [...] Nos Ensinos Fundamental e Médio, encontramos muitos professores descompromissados com o processo de formação desses novos cidadãos, mas também encontramos professores críticos, humanizados, comprometidos. Esses educadores estão sobrecarregados pelos problemas sociais que repercutem na escola; são como ilhas e estão cercados pela desmotivação de colegas despreparados ou adoentados. Despreparados, pois também são eles resultado desse sistema de ensino. Adoentados, porque estão “abandonados”. Sobre eles recaem exigências de resultados que não cabem somente a eles. É como lutar contra um gigante sem ter ao menos estilingue e pedra.

Pois bem, alicerçado nisso, é de se pensar seriamente na inserção, no currículo das escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio, de noções elementares de Direito Constitucional – cujo objeto de estudo é a Lei Fundamental de um Estado, a Constituição do País –, de modo especialíssimo no que se refere a conteúdos que

compreendem os direitos de cidadania alusivos à dignidade da pessoa cidadã e sua participação ativa na vida social, política e econômica do Estado.

É primordial uma vez mais mencionar que toda sociedade civil, sem pretender substituir o Estado, almeja que Poder Público cumpra sua obrigação, qual seja: a “[...] de propiciar educação de e com qualidade para todos. E esta é a pauta dos jovens na atualidade – educação com qualidade” (GOHN, 2019, p. 226).

De maneira óbvia, não se está colocando o Direito Constitucional, ciência matriz de toda a ordem jurídica de um determinado Estado, como algo irrefutavelmente imprescindível, capaz de tudo resolver no processo de obtenção da tão sonhada “educação de qualidade”. De modo nenhum!

Porque ainda que se introduza o estudo da Constituição no ensino médio, com alguma constância deficiências serão percebidas. Afinal, perfeição não existe!

Mas uma coisa poder-se-ia colocar como certa: o estudo da Constituição, com início já no ensino médio, fará com que minore a apatia e desinteresse do estudante pelo que é público.

O *slogan* “O que eu tenho a ver com isso?” decerto terá respostas mais convincentes – o que vai ao encontro do conceito de cidadania, que “[...] credencia o indivíduo a atuar na vida efetiva do Estado como partícipe da sociedade política” (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 245).

Raciocinando com serenidade, é possível imaginar que o estudo sistematizado de conteúdos estritamente constitucionais, já no âmbito escolar (e não apenas no ensino superior), especificamente no ensino médio – cuja meta é formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos – possa auxiliar, significativamente, para o alcance de um ideal democrático, com indivíduos alertas à evolução da coisa pública e capazes de escolher racionalmente entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas, como partícipes dos negócios estatais.

Reforce-se, não se está defendendo que todo o arcabouço constitucional arbarcado pela Constituição brasileira, analítica e prolixa, deva ser ministrado no (novo) ensino médio. Extremamente longe disso!

Entretanto, seria produtora que pelo menos alguns pontos de natureza constitucional fossem levados didaticamente aos estudantes, quais sejam: a) direitos humanos fundamentais, positivados na Constituição brasileira, que objetivam resguardar o homem em sua liberdade, igualdade e fraternidade; b) deveres

fundamentais como consequência da previsão expressa de direitos em sede constitucional, sem ignorar o fato de que aqueles (deveres) não repercutem tão somente no Estado, mas também nas demais pessoas (naturais), em decorrência da eficácia horizontal dos direitos fundamentais; c) garantias fundamentais que se comportam como escudos protetivos, possibilitando que os indivíduos façam valer, frente ao Estado e aos demais particulares, os seus direitos fundamentais; e d) a relação entre governantes e governados atinente à aquisição e ao exercício do poder, com as seguintes indagações: “Qual a forma de governo vigente?”; “Como os governantes obtêm o poder?”; “O poder é exercido por prazo certo, ou de modo vitalício?”; “Os governantes respondem perante os governados por seus atos?”. “Deve-se prestar contas diretamente aos governados?”; “Por que prestar contas?”; “Não prestadas as devidas contas, há alguma reprimenda em relação ao governante?”.

Como se vê, perguntas comezinhas, simples, – jamais de somenos importância –, que se referem à maneira como ocorre a instituição do poder no seio da sociedade, e que envolvem a relação social entre governantes e governados.

É preciso deixar claro ao estudante que os governantes têm a obrigação de prestar contas sobre sua gestão frente aos administrados (incluídos, aqui, os próprios educandos!).

E isso resulta do princípio republicano (da vigente forma de governo republicana), que avaliza a responsabilização daqueles que gerem a coisa pública, quando atuam de forma irresponsável.

Não se pode esquecer: “[...] Qualquer cidadão é parte legítima para oferecer acusação contra o Presidente da República à Câmara dos Deputados, pela prática de crime de responsabilidade” (PAULO; ALEXANDRINO, 2018, p. 645).

Como se vê, exemplificando, o estudante cidadão, cursante do ensino médio, uma vez alistado eleitoralmente, no pleno gozo de seus direitos políticos – e escorreitamente instruído quanto aos seus direitos constitucionais – poderá denunciar, na qualidade de titular do direito de participar dos negócios políticos do Estado, o chefe do Executivo federal por eventual cometimento de uma infração político-administrativa (crime de responsabilidade).

Merecem destaque, agora, as palavras de Maria da Glória Ghon (2019, p. 226-227):

A onda dos “novos movimentos sociais”, iniciada no século passado, organizada em torno de questões de gênero, etnia, faixa etária, ou questões ambientais etc. ampliou-se e hoje estas questões também adentraram às escolas acrescidas de outras temáticas como a de nacionalidade (devido aos imigrantes), religiões, portadores de necessidades especiais, qualidade de vida, segurança pública, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. [...] essa ampliação se deu sob a inspiração de outros paradigmas – a do moderno, da emancipação do indivíduo e não mais do grupo. Autonomia para se autodefinir a que grupo sexual pertence, por exemplo. E este tipo de repertório leva não apenas a demandas por novas políticas públicas. Leva também a lutas e tensões entre os grupos e movimentos organizados da sociedade, portadores de referências político-ideológicas distintas.

Registre-se que as questões acima mencionadas pela ilustre professora, doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, com certeza já fazem parte do cotidiano de inúmeras escolas.

Ainda assim, os meios de comunicação têm alertado reiteradamente sobre a intolerância contumaz dentro do espaço escolar para com os limites do outro.

Posto de forma sumária, há muita defesa de interesses individuais com menosprezo aos direitos alheios, e, segundo Nunes Júnior (2017, p. 856), “[...] o direito individual não pode constituir-se em salvaguarda de condutas ilícitas, como sucede com os crimes contra honra”.

Não se duvida: a escola é um setor civilizatório, mas também, lamentavelmente, tem sido usada como um espaço de intolerância, de discursos nos quais expressões de ódio e de preconceito costumam se enquadrar.

São percebidos, do mesmo modo, repugnantes atos violentos, intencionais e repetidos (*bullying*), que naturalmente geram medo, insegurança e descrença.

E todo esse repertório de acontecimentos diários tem relação com questões que perpassam pelo mundo protetivo do Direito Constitucional.

Pode-se dizer que vários dispositivos da atual Constituição brasileira tutelam a liberdade de expressão, a começar pelo art. 5º, IV, que considera, em poucas palavras, que é livre a manifestação de pensamento, vedado o anonimato.

Além dele, o art. 5º, IX, que cuida da liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. Como também, o art. 220, “caput”, prescrevendo que a materialização do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto na Constituição atual.

Nada obstante, o citado direito à liberdade de manifestação do pensamento não é absoluto (assim como todos os demais direitos) – e pouquíssimos estudantes têm uma noção inequívoca disso.

E é justamente essa percepção clara e indelével que separa o “joio do trigo” – a juventude indisciplinada e rebelde da juventude consciente e ordeira.

Não se deve cair em esquecimento a atuação dos jovens na cena pública brasileira a partir de 2013, destacando-se as manifestações nas ruas e as ocupações em escolas públicas da educação básica.

A partir de 2013, o cenário da participação social e do associativismo brasileiro altera-se completamente e inicia-se um novo ciclo de participação e protestos [...]. Novíssimos atores entram em cena, especialmente grupos, coletivos e movimentos de jovens sob a bandeira do autonomismo, com críticas severas às políticas públicas, ao papel do Estado e às formas de fazer política no país (GOHN, 2019, p. 247-248).

Alguns jovens, cômicos de seus direitos ostensivamente legais e constitucionais, souberam sensibilizar e mobilizar outras camadas da população, que saíram às ruas para apoiar suas demandas.

A voz das ruas tornou-se importante instrumento de avaliação e pressão na política e de políticos. Essa amplificação foi multidirecional. De um lado, novidades com grupos e movimentos clamando por uma cidadania extensiva, com novos direitos e um outro modo de operar as políticas públicas. Um Estado eficiente. De outro, as ruas se tornaram também *locus* de manifestação e expressão de novos grupos sociais, de tendências liberal e/ou conservadoras, alguns reacionários, que usam as ruas como mecanismos e estruturas de oportunidades políticas para se consolidarem (GOHN, 2019, p. 249).

E nesse ponto é bom enfatizar que a liberdade de manifestação de pensamento, conforme Bobbio (2000a), garante o direito de dissentir, de discordar, que necessita de uma sociedade pluralista, permitindo, assim, uma maior distribuição do poder, o que favorece a democratização da sociedade civil, que, via de consequência, alarga e integra a democracia política.

Por falar nisso, a vigente Carta Magna brasileira, em seu art. 1º, V, optou pela sociedade pluralista em lugar de uma sociedade monista.

Optou por um pluralismo abrangente, que envolve o racial (CF, art. 3º, IV), o partidário (CF, art. 17), o ideológico (CF, art. 170, IV e VII, e art. 206, III), o educacional (CF, art. 206, III), o cultural (CF, art. 205 e art. 206), o religioso (CF, art. 5º, VI e VIII) e outros mais.

Comprovadamente, a CF/88 elenca uma série de valores que igualmente devem ser protegidos: a fraternidade (contemplada no Preâmbulo do texto), a solidariedade (do art. 3º, I), a busca pelo término do preconceito de qualquer espécie (art. 3º, IV) e por aí além.

O art. 5º, aliás, em seu inciso XLI, prescreve que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”; já o inciso XLII, do referenciado artigo, estabelece que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

É valioso destacar que diversos tratados internacionais vedaram o discurso do ódio ou de incitação ao ódio (*hate speech*), conquanto seja, também, valorizada a liberdade de expressão.

O Brasil proíbe o referido discurso, destacando-se o “Caso Ellwanger”, julgado pelo STF (HC 82.424/RS, rel. Min. Maurício Corrêa, j. 17.09.2003), que propiciou acirrada discussão no próprio tribunal (o acórdão tem mais de 450 laudas!).

Vale recordar que Siegfried Ellwanger foi acusado de ter cometido racismo, ao escrever, editar e publicar diversos livros de conteúdo antissemita, negando a ocorrência do Holocausto e atribuindo diversas características negativas aos judeus.

De acordo com o entendimento prevalente na esfera do STF, decidiu-se que o direito à liberdade de manifestação do pensamento é relativo e, por isso, uma obra antissemita pode configurar o delito de racismo (Lei 7.716/1989, art. 20).

Segundo o Ministro Celso de Mello, a liberdade de manifestação do pensamento (CF, art. 5º, IV) não contempla a exteriorização de um pensamento racista.

Em linha similar, o Ministro Gilmar Mendes ressaltou que as sociedades democráticas não atribuem direitos de expressão aos discursos de ódio, os quais comprometem excessivamente a democracia.²⁵

Infelizmente, e não se está se referindo somente aos jovens em fase escolar, muitos absolutizam seus direitos, o que ocasiona abusos e conseqüentes violações aos direitos do outro. De há muito já se ultrapassou a etapa dos denominados “direitos absolutos”.

²⁵ O *habeas corpus* (HC) acabou negado. Votaram pela denegação os Ministros Maurício Corrêa, Celso de Mello, Gilmar Mendes, Carlos Velloso, Nelson Jobim, Ellen Gracie, Cezar Peluso e Sepúlveda Pertence.

Enfim, o discurso diário, emanado de estudantes e de uma infinidade de pessoas pelo mundo afora, inclusive de governantes, não pode, impunemente, disseminar o ódio, o racismo, a exclusão, a exploração, a violência e o preconceito.

Não pode, da mesma forma, fazer apologia ao crime e enaltecer condutas delituosas, sem uma proporcional reprimenda estatal.

Em outro instante, neste trabalho, fez-se a seguinte afirmação: não existe liberdade de expressão sem direito à educação. Pois bem, ofertada a educação, a incumbência seguinte é preparar o estudante visando a uma adequada manifestação de sua liberdade de se expressar.

Não basta apenas dizer a ele: “O seu direito termina quando inicia o do outro”. Há escolhas e consequências, e isso precisa ficar bem claro de uma forma bastante didática no processo de ensino e aprendizagem.

Como estabelece Abboud (2016), nem todas as nossas aspirações e valores que professamos podem ser efetivados, porquanto a Constituição nos coloca limites, vez que uma sociedade sem limitações pode instituir uma maioria aniquiladora do pluralismo, dos direitos fundamentais e dizimadora das minorias.

E não se pode esquecer: o progresso de uma democracia se mede pela expansão dos direitos fundamentais. Qualquer tentativa de assolação desses direitos põe seriamente em risco o regime (político) de governo democrático.

Outra coisa: os direitos fundamentais emanam de demandas concretas motivadas por incansáveis e sangrentos enfrentamentos contra os ataques e todo um infeliz aparato de intolerância, de arbitrariedade estatal e dominação.

E é necessário que isso tudo também seja apresentado ao estudante do ensino médio, conscientizando-o da afirmação progressiva dos distintos direitos fundamentais, os quais foram historicamente conquistados (e não concedidos como uma mera benesse), devendo-se, em razão disso, dar-se demasiado valor.

Além do mais, é preciso que o estudante note que o “[...] Estado só existe e só se justifica se respeitar, promover e garantir os direitos fundamentais do homem” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 201).

Não havendo respeito, promoção e garantia concernentemente a direitos, o socorro é o Poder Judiciário, que seguramente apreciará eventual lesão ou ameaça a direitos (individuais, sociais, difusos, coletivos, individuais homogêneos, privados e públicos), nos termos do art. 5º, XXXV, da Constituição vigente.

É forçoso inscrever que os direitos fundamentais regulam as chamadas relações verticais – entre o Estado e o particular. Contudo, o Direito Constitucional também ensina que nas relações estritamente privadas, de igual maneira, incidem regras de direitos fundamentais, como no caso dos direitos dos trabalhadores.

Com efeito, não se pode perder de vista, em tempo algum, a existência de um repertório de medidas “[...] discriminatórias e de condutas violadoras de direitos constitucionais fundamentais dos trabalhadores, adotadas por empresas privadas em relação a seus empregados” (PAULO; ALEXANDRINO, 2018, p. 102).

Nesse aspecto, aproveitando a brecha, vale recordar que dentre as finalidades do ensino médio está o preparo básico para o trabalho e a qualificação profissional, conforme prevê a LDB (art. 35, I).

Diante disso, cabe apontar que a Constituição Federal exige a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, proibindo o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos²⁶.

No entanto, muitas crianças e adolescentes deixam de frequentar a escola e, conseqüentemente, têm por prejudicado o direito à educação que lhes é conferido pela Lei Maior.

Levando-se em conta adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos, cursantes do ensino médio, é essencial conscientizá-los de que o trabalho, nos termos da Constituição, não pode ser usado contra o homem, em situações, por exemplo, de trabalhos forçados ou de trabalho escravo, sob pena de atentar-se contra a dignidade da pessoa humana, considerada absoluta por parte da doutrina, mormente por conta da teoria de Kant (em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*)²⁷.

Não é irrelevante alertá-los, outrossim, de que a ausência de trabalho extrai a igualdade entre os indivíduos, comprometendo o exercício de variados direitos sociais genéricos: educação, alimentação, cultura, moradia e por aí além.

²⁶ A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatória a frequência à escola da população de 4 a 17 anos.

²⁷ A maioria dos doutrinadores, porém, como Ingo Wolfgang Sarlet, Luís Roberto Barroso, Ricardo Logo Torres, Flávio Martins Alves Nunes Júnior, Daniel Sarmento, Jorge Reis Novais, Robert Alexy, Michael Kloepper, entende que, em casos excepcionalíssimos (quase inexistentes!), permite-se a relativização do princípio da dignidade da pessoa humana. Caso fosse, deveras, um princípio de natureza absoluta, pelo menos metade dos encarcerados brasileiros, que vive em situação extremamente degradante nos presídios, deveria ser urgentemente solta.

O trabalho, como introduzido na CF/88, confere a todos o direito de exercer atividades lícitas, mas não há direito subjetivo, oponível ao Estado, de fornecer emprego a todos.

Portanto, é preciso qualificação profissional, que se trata de um conjunto de conhecimentos, habilidades e práticas logradas por meio de uma modalidade de ensino encontrada na Educação Básica.

É preciso orientar o estudante que em caso de desemprego involuntário (inclusive de seus familiares), exsurge o direito subjetivo à tutela social, elencada entre os direitos sociais – art. 7º, II, da Constituição –, que se materializa por intermédio do seguro-desemprego. Na hipótese deste, a salvaguarda do trabalhador efetiva “[...] a equidade e a justiça, numa demonstração evidente de que trabalho e dignidade da pessoa humana são conceitos interligados” (CHIMENTI *et al.*, 2008, p. 514).

De uma perspectiva mais concreta, é crucial que o estudante saiba que ele e os seus estarão protegidos constitucionalmente contra qualquer afronta aos seus direitos em eventual relação empregador-empregado, o que expande o grau de relevância do estudo constitucional básico na fase derradeira da Educação Básica.

E não se pode esquecer: há inúmeros concursos públicos acessíveis a quem tem tão somente o ensino médio, e, apesar disso, exige-se, no instrumento editalício, uma preparação de excelência em noções básicas de Direito Constitucional e Constituição.

De acrescentar que os cargos e empregos públicos estão na mira de estudantes prestes a concluir o ensino médio, vez que os certames são vistos como portas de entrada para o mercado de trabalho.

Em suma, a introdução de saberes e conhecimentos de índole constitucional, já no ensino médio, é um evento positivo que o mundo real traz para a carreira de alguém: uma grande oportunidade para quem almeja o setor público e busca realização pessoal, transformando eventual vocação em resultado.

Ainda, é providencial aqui fazer um parêntese a respeito do ENEM. Como um instrumento avaliador do desempenho dos estudantes no desfecho da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma substancial ferramenta de seleção manejada pelas universidades públicas e particulares.

Parece não restar dúvida: a leitura da “letra da Constituição” e a compreensão dos dispositivos podem auxiliar na realização da redação do ENEM. E por quê?

Ora, analisando os temas redacionais, de 2009 a 2019 (“O indivíduo frente à ética nacional”; “O trabalho na construção da dignidade humana”; “Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado”; “Movimento imigratório para o Brasil no século 21”; “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”; “Publicidade infantil em questão no Brasil”; “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”; “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”; “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”; “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”; “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”), percebe-se que muitos deles perpassam pelo âmbito dos estudos constitucionais – o que reforça a necessidade de se introduzir saberes elementares relativos à Carta Magna no setor curricular do ensino médio brasileiro.

Importante lembrar que o ensino médio também tem outra finalidade (e não se esgota aqui!), que é a preparação elementar para a cidadania do educando.

Nesse diapasão, no entendimento de Siqueira Júnior e Oliveira (2010), cidadania é ter direitos, e, no aspecto pleno, consubstancia ter direitos civis, políticos e sociais, direitos estes provenientes de “[...] todo um processo de afirmação que envolve antecedentes, evolução, reconhecimento, constitucionalização e até universalização” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 228).

É vital que o alunado saiba claramente a respeito dos seus direitos constitucionais, cuja proteção se efetiva por intermédio de garantias fundamentais também previstas no interior da Constituição.

E é salutar que se alerte que a ideia de restrição ou supressão da ação estatal sempre constituiu pressuposto basilar do reconhecimento da existência de direitos comuns a todas as pessoas.

De mais a mais, é consabido que por vezes dois direitos fundamentais podem chocar-se, hipótese em que o exercício de um acarretará a afronta da órbita de proteção de outro – o que ocorre, a título de exemplo, entre o direito à informação e o direito à privacidade.

Situações assim, de confronto ou conflito envolvendo direitos fundamentais, são recorrentes – e o estudante do ensino médio, como qualquer outro indivíduo, eventualmente poderá experimentá-las em diversas fases de sua vida.

Devido a isso, é de alta importância um preparo adequado já no processo de formação do indivíduo na compeiz do ensino médio, que aborde as questões

sobreditas de uma forma didática, trazendo à baila casos concretos que envolvam valores em disputa.

Finalmente, os direitos humanos, como já realçado, são anteriores e superiores ao Estado, precedendo e excedendo, por isso, a qualquer posituação. Todavia, buscando uma força jurídica, tais direitos foram positivados em normas de estatura constitucional.

Daí falar-se em constitucionalização dos direitos fundamentais, tema de tamanha relevância para se encaminhar ao ensino médio, visando à preparação do educando com olhar no trabalho e na cidadania alicerçadora da democracia.

Digno de consideração, também, é o fato de que o Direito Constitucional tem íntima relação com disciplinas reputadas “não jurídicas”, de base social, as quais, inclusive, foram novamente incorporadas à grade curricular do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. São elas: sociologia e filosofia²⁸.

De registrar que a citada Lei nº 11.684/08 alterou o art. 36 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Anote-se que a Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que cuidam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio: a) Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 - Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio; b) Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 - Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; c) Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio; e d) Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A respeito do assunto, destaca Nunes Júnior (2017, p. 121):

²⁸ Ambas foram banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica.

O Direito Constitucional busca na sociologia as possibilidades e as limitações de sua atuação no campo social, diante das obrigações jurídicas impostas pelo texto constitucional como a “erradicação da pobreza” (um dos objetivos da República, previsto no art. 3º, da CF), a eficácia imediata dos direitos sociais (art. 5º, § 1º) etc. [...] Cada vez mais busca na filosofia o substrato teórico necessário para interpretar e delimitar seus institutos, bem como orientar a postura do intérprete da Constituição.

Para Zulmar Fachin, é insuscetível de dúvida o fato de que a Filosofia tem larga conexão com o Direito Constitucional. Segundo ele:

localizam-se na Filosofia as raízes de temas essenciais do Direito Constitucional, tais como o Estado Democrático de Direito (art. 1º), a forma de Estado (art. 1º); a forma de Governo (art. 1º); a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político (art. 1º); a tripartição das funções do Estado (art. 2º); o regime político (art.44); a vida, a igualdade, a liberdade, a segurança e a propriedade (art. 5º), além de outros (FACHIN, 2012, p. 14).

No que pertine à Sociologia, Fachin (2012, p. 14) esclarece que foi a partir dela

[...] que determinados institutos ingressaram no Texto Constitucional: o bem de família (art. 5º, inciso XXVI); a união estável (art. 226, § 3º); a família monoparental (art. 226, § 4º); o direito de greve (art. 9º); a liberdade de associação sindical (art. 8º, inciso V); a participação nos lucros e na gestão da empresa (art. 7º, inciso XI). A Sociologia, em sua dimensão política, também ingressou no campo do Direito Constitucional, contribuindo para a construção do Estado Democrático de Direito (art. 1º), na organização tripartite do poder (art. 2º) e na criação do regime de governo presidencialista (art. 76).

Cumprir enfatizar, de antemão, que tanto a sociologia como a filosofia permaneceram no novo ensino médio, na área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em dezembro de 2016, Rodrigo Janot, à época Procurador-Geral da República, chefe do Ministério Público da União, em parecer enviado à Corte Suprema (STF) em ação direta de inconstitucionalidade (ADI 5599/DF) proposta pelo PSOL, contra a medida provisória nº 746/2016, afirmou que a sociologia e a filosofia

[...] são ferramentas de grande importância na formação de estudantes que têm o direito individual de encerrar o ensino médio não apenas com habilidades mínimas, mas capazes de atividades mais complexas como compreender o mundo e a realidade mais próxima que o cerca, interpretar ideias e fatos da vida, criticar, manifestar-se etc.

[...] a previsão é insuscetível de supressão, sob pena de ofensa à proibição de retrocesso social e ao direito fundamental à educação como preparo para

a cidadania e para o trabalho (Constituição, arts. 6º, caput, e 205) (BRASIL, 2016b).

Pode-se afirmar que no período em que se editou a precitada medida provisória (nº 746/2016) algumas disciplinas foram dispensadas, como Filosofia, Sociologia e outras – o que também motivou a propositura da ação direta de inconstitucionalidade nº 5599 perante o STF, em setembro de 2016, conforme consignado acima²⁹.

Levando-se em conta que tanto a Filosofia quanto a Sociologia foram reintroduzidas na seara curricular do ensino médio (e mantidas, diga-se de passagem, com o novo ensino médio!) e o fato de haver uma relação expressiva envolvendo-as com o Direito Constitucional, mais uma razão para que se crie um projeto de lei com o intuito de acrescentar, no currículo das escolas públicas e privadas, o estudo da Constituição.

Por evidente, sem embargo da enorme importância de se chegar a um ideal democrático por intermédio do ensino do Direito Constitucional na escola, tem-se a consciência de que não se considera simples a adição de uma nova disciplina no atual currículo escolar.

Para concretizar tal tarefa faz-se necessário um trabalhoso e complexo caminhar prévio, talvez semelhante ao que foi engendrado relativamente à Filosofia e à Sociologia, incluídas, atualmente, na BNCC (art. 35-A, § 2º, da LDB).

Vale recordar que em algumas oportunidades, quando se levantou a hipótese de se acrescentar duas novas disciplinas na grade escolar da educação básica, como “Cidadania Moral e Ética”, no ensino fundamental, e “Ética Social e Política”, no ensino

²⁹ E é importante frisar que recentemente, em 1º de outubro de 2020, o Supremo Tribunal Federal começou a julgar a ADI 5599-DF, proposta pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) contra a medida provisória nº 746/2016, instituidora da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Na visão do PSOL, a espécie normativa impugnada contém vícios formais e materiais de inconstitucionalidade, afrontando consideravelmente o amplo acesso à educação. Note-se que se alega a inconstitucionalidade formal da Medida Provisória por não atender ao requisito de urgência estabelecido no art. 62 da Carta Política de 88. No tocante à inconstitucionalidade material, esta é sustentada devido à afronta ao princípio da proibição de retrocesso social, à isonomia contemplada no art. 5º da CF/88 e ao acesso pleno ao direito à educação do art. 6º, “caput”, além do objetivo fundamental da República de minoração da desigualdade. Ademais, traz-se a lume o desrespeito aos arts. 206, I, e 208, VI (dificuldade para o acesso ao ensino noturno); ferimento ao princípio constitucional da garantia do padrão de qualidade do ensino público (art. 206, VII); violação ao princípio federativo, às especificidades regionais e à busca da formação de uma comunidade latino-americana de nações (arts. 1º, 3º, III; 4º, parágrafo único) por impor o ensino da língua inglesa. Sustenta-se, outrossim, afronta ao princípio da autonomia universitária (art. 207), ao fixar o conteúdo a ser cobrado nos processos seletivos de ingresso na universidade e violação ao princípio da segurança jurídica, oriundo do modo ligeiro e unilateral de tomada da decisão de modificação do sistema.

médio, o Ministério da Educação se posicionou no sentido de que os documentos orientadores dos currículos não sugerem a criação sem limites de disciplinas e conteúdos.

Lógico que, apesar da relevância do estudo da Constituição no ensino médio, é necessário debater e decidir, por exemplo, sobre o tempo e o espaço que a instituição de ensino e seu corpo docente vão dispor para organizar o andamento do trabalho a ser executado.

É de se perguntar: As matérias já existentes na grade curricular terão seu tempo reduzido com a introdução de uma nova disciplina?

É justo e saudável que o educando tenha menos aulas de determinada disciplina devido à inserção de outra matéria no currículo escolar?

Ademais, deve-se levar em conta a possibilidade de se contratar professores habilitados para lecionar a disciplina Direito Constitucional, colocando em pauta, por razões óbvias, a formação dos profissionais.

Sendo assim, concluindo, haja vista o que fora exposto acima e considerando o percurso necessário para aprovação de um projeto de lei e a real necessidade de pesquisas prévias, debates envolvendo atores significativos para apresentar suas perspectivas, experiências e objetivos, nunca é demais reforçar que da intenção ao ato, do dito ao feito, há uma gigantesca distância a ser percorrida, maiormente considerando as recentes diretrizes remissivas ao novo ensino médio brasileiro.

4.5 O DIREITO CONSTITUCIONAL E O PROJETO DE LEI Nº 70/2015

Consoante já salientado, um dos objetivos fundamentais da Educação é a formação para o exercício da cidadania, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal, bem como em conformidade com os artigos 2º e 22 da Lei 9.394/96, que assim dispõem:

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

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 (BRASIL, 1996).

Vê-se que a ideia consignada nos dispositivos legais susoditos encontra eco no Projeto de Lei nº 70/2015, do Senador da República Romário de Souza Faria, que pretende modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de inserir novas disciplinas obrigatórias no currículo do ensino fundamental, entre as quais, o estudo da Constituição Federal.

Segundo o parlamentar, a intenção do aludido projeto

[...] é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida, aprendem sobre seus deveres. Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja (ROMÁRIO SENADOR, 2015).

De se notar que o Senador faz menção não só a “direitos”, mas também a “deveres”. Relacionado a isso, é emergencial enfatizar que o Capítulo I, do Título II da atual Constituição brasileira, também lança à luz não apenas “Direitos”, mas também “Deveres” (“Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”).

Sendo assim, é apropriado revelar que poucos artigos da vigente Constituição pátria tratam exclusivamente de “deveres” (como exemplo, o art. 229).

Apesar disso, é preciso entender que ao prever um direito individual, dele advém diversas obrigações: não apenas para o Estado como também para os indivíduos (particulares).

Como já destacado em outro ponto, no terreno dos ideais liberais do século XVIII, o direito individual traz para o Estado um dever imediato e primordial de “não fazer”, ou seja, a obrigação de abster-se.

Desta feita, quando a hodierna *Lex Fundamentalis* brasileira nos garante o direito de propriedade (CF, art. 5º, XXII), informa que o Estado tem a obrigação (o dever) de não interferir na nossa propriedade, salvo nos casos em que são permitidos, como a desapropriação (CF, art. 5º, XXIV).

Evidentemente, além do dever primacial de inação (de não agir), haverá também sempre um dever de agir. Ao garantir o direito à vida, a Constituição determina que o Estado se abstenha de tirá-la arbitrariamente, ordenando, outrossim, que ele (o Estado) nos proporcione uma existência digna.

Demais, como teoriza Nunes Júnior (2017), é substancial enfatizar que os deveres fundamentais não repercutem tão somente no ente estatal, mas também nas

demais pessoas (particulares), em decorrência da eficácia horizontal dos direitos fundamentais.

Vale dizer que os particulares, na condição de destinatários, também se sujeitam à força vinculante dos direitos fundamentais.

Dessarte, o indivíduo deve respeitar os direitos fundamentais de outrem, como o direito à honra (CF, art. 5º, X), sob pena das consequências contempladas na lei ou no próprio texto constitucional, como o direito de resposta e indenização por dano material ou moral (CF, art. 5º, V).

Na visão de Paulo e Alexandrino (2018, p. 102):

[...] o entendimento doutrinário dominante, no constitucionalismo pátrio, é de que os direitos fundamentais aplicam-se, também, às relações privadas. Segundo essa orientação, não podem os particulares, com amparo no princípio da autonomia da vontade, afastar livremente os direitos fundamentais.

Enfim, tanto os direitos como os deveres fundamentais têm assento no texto magno vigente, e nada impede que, com fulcro no princípio da legalidade (CF, art. 5º, II), o Estado institua uma série de deveres por meio de lei.

Nessa vertente, quando o Senador Romário põe, como meta de seu projeto de lei, o ensino sobre direitos constitucionais e, por consequência, sobre deveres, está enfatizando a necessidade de se formar um cidadão consciente, sabedor “do que pode e do que não pode”.

Há que se destacar que

[...] a esmagadora maioria dos brasileiros não possui conhecimentos mínimos sobre quais são os seus direitos e como defendê-los. Dessa forma, o poder continua preservado, como preservados continuam os benefícios desfrutados por aqueles que podem determinar (ou influenciar), de fato, os desígnios de Estado (MAMEDE, 1997, p. 222).

Na avaliação do Senador Romário,

Ao completar 16 anos, o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político por meio do voto, iniciando sua participação ativa nos assuntos da sociedade. É fundamental que eles entendam os impactos desse voto (ROMÁRIO SENADOR, 2015).

Realmente, com bem realçou o parlamentar, é de assaz importância que o estudante adolescente compreenda os impactos do seu voto.

Todavia, é indispensável que, primeiramente, haja uma orientação clara, uma educação política transparente respeitante à possibilidade do aluno pôr em execução o alistamento eleitoral, viabilizando, conseqüentemente, o exercício do voto como um típico cidadão.

Ressalte-se que para o ensino médio, diferentemente do que é estabelecido para educação infantil e para o ensino fundamental, não há idade mínima, no entanto o esperado é que o aluno chegue à última etapa da Educação Básica com 15 anos de idade³⁰.

Com 16 anos, o *status* de cidadão, no Brasil, pode ser alcançado com a efetivação do alistamento eleitoral – e isso é de extrema relevância no processo de conscientização do colegial adolescente³¹.

A propósito, de acordo com uma pesquisa realizada pela empresa Opinião – Informação Estratégica (Opinião Consultoria Ltda.), cujo trabalho foi desenvolvido entre os dias 10 de janeiro e 4 de fevereiro de 2017, colheu-se a opinião de milhares de pessoas das mais diversas regiões do país.

A pesquisa foi realizada nos municípios de Guarapuava (Paraná), Maceió (Alagoas), Palmeira dos Índios (Alagoas), Belém (Pará), Curitiba (Paraná), Hortolândia (São Paulo), Várzea Paulista (São Paulo), Lauro de Freitas (Bahia), Alagoinhas (Bahia), Jaraguá do Sul (Santa Catarina), Diamantina (Minas Gerais), Curvelo (Minas Gerais), Belo Horizonte (Minas Gerais), Goiânia (Goiás) e Rio Verde (Goiás).

Os jovens entrevistados foram escolhidos de forma aleatória em uma base de dados representativa da população brasileira com 16 a 20 anos de idade.

De acordo com a pesquisa, as desmotivações para o ato de votar foram bem mais fortes que as motivações, principalmente entre os pesquisados de 16 e 17 anos e os de menor escolaridade. Entre eles, o voto é encarado como um instrumento inócuo, especialmente porque não enxergam as mudanças operadas pós-eleição e, sobretudo, porque esse jovem ainda não necessita de mudanças.

³⁰ Por seis votos a cinco, o Plenário do Supremo Tribunal Federal julgou constitucional a fixação da data limite de 31 de março para que estejam completas as idades mínimas de quatro e seis anos para ingresso, respectivamente, na educação infantil e no ensino fundamental. A decisão do Tribunal foi tomada em 1º de agosto de 2018, na conclusão do julgamento conjunto da Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 17 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 292, que questionavam exigências contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e em normas do Conselho Nacional de Educação.

³¹ Tanto o alistamento eleitoral como o exercício do voto são facultativos para os maiores de 16 e menores de 18 anos, nos termos da Constituição de 1988 (art. 14, § 1º, II, 'c').

[...] De forma geral, a pesquisa demonstrou que, entre esses jovens, há uma predisposição em admitir que existe informação, mas que não há o hábito de procurá-la por falta de interesse. Entre os que votaram, há um pequeno percentual de eleitores que procuraram se informar. As principais fontes de informação são as conversas em família e com os amigos.

[...] A pesquisa demonstrou que, independentemente da idade, quando se fala em eleições, o que vem à cabeça dos jovens é, sobretudo, o termo “corrupção”, entre outros termos, que, em sua maioria, são de conteúdo negativo (BRASIL, 2017d).

É notório: muitos jovens atendem à predileção dos pais, votando em candidatos indicados insistidamente por seus genitores. Ou votam no candidato mais bem posicionado em conformidade com as pesquisas de intenção de votos veiculadas por diversos meios de comunicação.

Por essa razão, imagina-se que poucos jovens têm debatido política e cidadania na escola, ou que não se tem praticado isso a contento.

Registre-se, na condição de cidadão, com título de eleitor, a cidadania habilita o indivíduo a atuar na vida efetiva do Estado, passando a ser pessoa integrada da sociedade política.

Vale lembrar que como cidadão, com 16 ou 17 anos de idade, o indivíduo brasileiro, nato ou naturalizado, já pode exercer o voto (CF, art. 14, § 1º, II, ‘c’), e não se deve desconsiderar que esse mesmo indivíduo também está credenciado a participar de plebiscitos e referendos (CF, art. 14, I e II).

Além disso, tem legitimidade para apresentar projetos de lei ordinária ou complementar ao respectivo Legislativo, por meio do instituto da iniciativa popular (CF, art. 14, III, c/c art. 27, § 4º, art. 29, XIII, e art. 61, § 2º). Ainda, admite-se que apresente proposta de emenda à Constituição Estadual, por iniciativa popular, podendo, de igual modo, ajuizar ação popular (CF, art. 5º, LXXIII) e denunciar irregularidades perante o Tribunal de Contas da União (CF, art. 74, § 2º) ³².

De tudo que foi dito, deduz-se, frise-se, que o rol do art. 14 da Constituição vigente é tão somente exemplificativo, pois em todo o texto magno pode-se encontrar

³² Em 25 de outubro de 2018, a Suprema Corte brasileira (STF), no julgamento da ADI n. 825, de relatoria do Ministro Alexandre de Moraes, decidiu que a Constituição Estadual pode prever a edição de emenda constitucional de iniciativa popular. Aliás, alguns Estados-membros permitem a iniciativa popular para a reforma da própria Constituição: Amapá, Amazonas, Alagoas, Bahia, Ceará, Acre, Espírito Santo, Goiás, Sergipe, Roraima, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba, Pará e o Distrito Federal. Note-se, porém, que o Brasil é o único país da América do Sul em que o povo (na figura do cidadão) não pode apresentar proposta de emenda à Constituição Federal.

hipóteses de participação popular na gestão pública, configurando exemplos confirmativos de direitos políticos³³.

Esclareça-se que o princípio da soberania popular se viabiliza, regular e especialmente, “[...] através do voto, do qual o alistamento eleitoral é o pressuposto objetivo” (CÂNDIDO, 2004, p. 77). Vislumbra-se, aqui, a consagração da cidadania.

Convém ressaltar que no dia 6 de outubro de 2015, o precitado Projeto de Lei nº 70, que objetiva incluir a disciplina de Direito Constitucional no currículo escolar do ensino básico, foi aprovado, em segunda votação, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (ROMÁRIO SENADOR, 2015).

Ele modifica a Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre os currículos da educação básica, acrescentando, dentre outros pontos, a introdução do estudo da Constituição Federal e os valores éticos e cívicos em que se fundamenta a sociedade, de tal sorte que, em conformidade com o projeto de lei, os artigos 27, inciso I, e 32, inciso II, da precitada lei (LDB) passariam a vigorar, respectivamente, *in verbis*:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: 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.

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: 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 (BRASIL, 1996).

Acrescente-se que no dia 21 de outubro de 2015, o projeto ora em apreço (sob a reformulação feita pelo Senador Roberto Rocha, alterando o artigo 27 da Lei n.º 9.394/96), já aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, foi encaminhado à Câmara dos Deputados para revisão, atendendo o disposto no artigo 65 da Constituição Federal.

Advirta-se, repetindo, que a educação de qualidade é direito da pessoa humana e requisito *sine qua non* para o exercício regular e integral de tantos outros direitos fundamentais.

³³ Art. 14 da CF/88: A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular.

A democratização do acesso à justiça e a participação efetiva e satisfatória do povo no processo decisório governamental, por exemplo, crê-se que só serão efetivadas satisfatoriamente com a supramencionada educação de qualidade, que deve contemplar, já no currículo do ensino médio, noções básicas sobre direitos civis, políticos e sociais constitucionais, os quais compreendem o real significado de cidadania plena.

Finalizando esta seção, é importante assinalar que a proposta do Senador Romário visa à implementação do estudo da Constituição já a partir do Ensino Fundamental, ou seja, diverge da ideia aqui apresentada, no sentido de introduzir o pertinente estudo tão somente a contar do início do Ensino Médio.

Mas o alvo principal do projeto parlamentar senatorial vai ao encontro de tudo que fora apresentado nesta pesquisa, notadamente do que se espera com a introdução de conteúdos elementares constitucionais no currículo da escola, que é expandir a noção cívica dos estudantes, a fim de que tenham um alicerce educacional sólido, com foco à sua participação ativa na vida social, política e econômica do Estado.

Demais disso, espera-se que com a plena conscientização de seus direitos e deveres constitucionais, os estudantes, especialmente os jovens – que no tempo presente têm se mobilizado com mais frequência nas ruas, configurando um novo ciclo político de protestos no território brasileiro –, tenham um interesse maior pelo universo da educação, não reivindicando apenas o acesso às escolas, mas também lutando por uma educação com expressiva qualidade, que vai além dos discursos e retóricas dos planos e promessas dos governantes e dirigentes educacionais.

Destaque-se que,

No caso brasileiro, deixando de dar formação educacional (crítica e política) à parte da população, mantém-se a prática espoliatória que beneficia uma elite (narcísica, incompetente, inseqüente) em desproveito de milhões de pessoas (miseráveis e trabalhadores das classes baixas) (MAMEDE, 1997, p. 228).

Enfim, é preciso rememorar a expressão constitucional “Todo poder emana do povo [...]” (BRASIL, 1988), inspirada na famosa frase do ex-presidente norte-americano Abraham Lincoln (“democracia é o governo do povo, pelo povo e para o povo”) e na obra “O que é o Terceiro Estado?”, de Emmanuel Joseph Sieyès.

Um povo precocemente esclarecido, cômico de seus direitos e de suas obrigações constitucionais, máxime nos dias atuais, dificilmente será vencido, e

estará habilitado, por meio de seus representantes eleitos ou de forma direta, a tomar decisões políticas, legislativas e administrativas relevantíssimas, podendo participar, por sua vez, dos problemas da sociedade como titular de direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo de poder “[...] com igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos” (SILVA, 1999, p. 11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou deslindar a importância da inserção de noções elementares de Direito Constitucional no currículo das escolas públicas e privadas do (novo) ensino médio brasileiro.

Haja vista a inquestionabilidade do poder de transformação que a escola apresenta, demonstrou-se fundamental assegurar ao educando, desde cedo, saberes constitucionais imprescindíveis para sua participação na sociedade política como cidadão, a fim de que compreenda e usufrua de direitos e liberdades essenciais e considere-se apto para utilização de instrumentos políticos e jurídicos com vista à melhoria da sociedade, despertando, assim, para o compromisso com a construção de um mundo melhor.

De tudo o que se expôs na primeira seção, restou claro existir uma incontestável relação íntima entre direitos (humanos) fundamentais e Constituição (fruto do Constitucionalismo), bem como entre ambos e a forma de Estado adotada.

Muito embora os direitos humanos sejam anteriores e superiores a qualquer positividade, sua existência submete-se à condição de seu reconhecimento formal – o que ocorreu, de fato, por meio de Declarações solenes e de distintas Constituições.

Com o escopo de garantir tais direitos de forma efetiva, obrigando o Estado a respeitá-los e a promovê-los, foi necessário que as Constituições, no caminhar da história, positivassem em seus textos um rol de direitos fundamentais, conferindo-lhes os meios apropriados para assegurá-los.

Não resta dúvida: os direitos resultam de uma evolução histórica, que se confunde nitidamente com a evolução do Constitucionalismo.

Na medida em que a sociedade se desenvolve, novas pretensões vão aparecendo e, com elas, novos direitos. Alguns destes, considerados ‘direitos humanos’, são encontrados em tratados e demais documentos internacionais, e ainda que não incorporados ao ordenamento jurídico de um determinado país, têm a capacidade de influenciar o Direito Constitucional de diversos Estados, máxime em razão do transconstitucionalismo.

A propósito, consoante consignado na segunda seção, a Declaração Universal de 1948 exerce um impacto nas ordens jurídicas nacionais, visto que os direitos nela contemplados têm sido incorporados por Constituições de diferentes países e, por vezes, servem como fonte para decisões judiciais nacionais.

Segundo Fachin (2012, p. 206), “[...] inúmeros países (soberanos) têm alterado suas legislações – inclusive o Texto Constitucional – para se adaptar ao conteúdo dos Tratados Internacionais” – o que justifica, inclusive, a relativização da soberania nacional.

Enfim, o progressivo reconhecimento de novos direitos fundamentais traduz-se num processo cumulativo, de indubitosa complementariedade, onde não há substituição ou supressão temporal de direitos precedentemente reconhecidos.

Indubitavelmente, a constitucionalização atribuiu a esses direitos (fundamentais) uma vigorosa proteção jurídica, decorrendo deles, como estabelece grande parte da doutrina, os chamados ‘deveres fundamentais’, vazados tanto no texto magno como no bloco de constitucionalidade.

Não se pode ignorar: todo esse catálogo de direitos materializa-se como uma verdadeira sustentação da Constituição – e conhecê-lo, no ambiente escolar, tem especial destaque quando se evidencia que variados atos dos poderes constituídos devem conformar-se a ele.

Ou seja, direitos fundamentais constitucionalizados não podem ser modificados ou suprimidos ao talante dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

Veja-se, ainda, que a escola é um ambiente onde também se aprende a lutar por direitos, os quais resultam, sublinhe-se, de um processo de luta, de afirmação que envolve antecedentes, evolução, reconhecimento e constitucionalização.

Como se enfatizou na terceira seção, o estudo frequente de direitos constitucionalizados, derivados de incansáveis lutas ocorridas no decurso dos séculos, nas escolas do ensino médio brasileiro, seguramente favorecerá o pleno desenvolvimento humano do educando, fornecendo a ele, independentemente de sua classe social, conhecimentos para compreender seu real lugar no mundo, ensinando-o a desfrutar responsabilmente de bens fundamentais indispensáveis à existência digna da pessoa humana, com autodeterminação e respeito ao próximo.

Finalmente, ao concluir estas páginas, sem encerrar, porém, a disposição de prosseguir, esclarece-se que a presente pesquisa, se não logrou convencer nos resultados pretendidos, pelo menos revelou o caráter idealista do autor-pesquisador, que procurou manter acesa a chama do idealismo e da esperança por uma sociedade mais consciente de seus direitos e deveres constitucionais, com responsabilidade pela história que a envolve e com capacidade de exigir e vindicar posturas e atitudes palpáveis para a satisfação das necessidades e aspirações individuais e sociais.

REFERÊNCIAS

ABBOUD, Georges. **Processo constitucional brasileiro**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito processual coletivo brasileiro**: um novo ramo do direito processual. São Paulo: Saraiva, 2003.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. 17. ed. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 1996.

BILCHES, Willian. Pelo menos 16 estados devem implementar novo currículo do ensino médio em 2021. **Gazeta do Povo**, Curitiba, out. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/pelo-menos-16-estados-devem-implementar-novo-curriculo-do-ensino-medio-em-2021/>. Acesso em: 15 out. 2020.

BLEY, Regina Bergamaschi. Fundamentos teóricos da educação em direitos humanos e os desafios para a escola na contemporaneidade. *In*: BONETTI, Lindomar Wessler *et al.* **Educação em direitos humanos**: história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 79-98.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000a.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**. São Paulo: Campus, 2000b.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos estudos jurídicos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

BRASIL. Advocacia Geral da União. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5599**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=603994689&prclD=5061012>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado**: publicação explica mudanças. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691-novo-ensino-medio>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adi-5599-reforma-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 45-9 – Distrito Federal**. Relator: Min. Celso de Mello DJ DATA-04/05/2004 P – 00012. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/343_204%20ADPF%202045.pdf. Acesso em: 01. jan. 2020.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. **Mandado de Segurança**: nº 26.690. Relator: Eros Grau. Brasília, DF, 3 de setembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/2914972/mandado-de-seguranca-ms-26690-df?ref=serp>. Acesso em: 01 jan; 2020.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Pesquisa entre jovens identifica maioria de aptos a votar, mas poucos debatem política**. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2017/Agosto/pesquisa-entre-jovens-identifica-maioria-de-aptos-a-votar-mas-poucos-debtem-politica>. Acesso em: 01 jan. 2020.

CÂNDIDO, Joel José. **Direito eleitoral brasileiro**. 11. ed. rev., atual. e ampl. Bauru: Edipro. 2004.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

CARVALHO NETTO, Menelick de. Requisitos pragmáticos da interpretação jurídica sob o paradigma do estado democrático de direito. **Revista de Direito Comparado**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.473-486, maio, 1999.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CHIMENTI, Ricardo Cunha; CAPEZ, Fernando; ROSA, Márcio F. Elias; SANTOS, Marisa F. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COMISSÃO DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAL E CULTURAL. **O direito à educação (artigo 13 do Pacto)**. [S.l.], 1999. Disponível em: https://translate.google.com/translate?hl=pt-R&sl=es&u=http://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/ObsGral_13.pdf&prev=search. Acesso em: 01 jan. 2020.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Controle judicial das omissões do poder público: em busca da dogmática constitucional transformadora à luz do direito fundamental à efetivação da constituição**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

DANTAS, Paulo Roberto de Figueiredo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2012.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

ESTADO DE MINAS. **Nova política de Bolsonaro incentiva separação de alunos com deficiência. Estado de Minas**. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/10/01/interna_nacional,1190857/nova-politica-de-bolsonaro-incentiva-separacao-de-alunos-com-deficienc.shtml. Acesso em: 05 out. 2020.

FACHIN, Zulmar. **Curso de Direito Constitucional**. 5. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FIOCRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Como anda o Novo Ensino Médio?** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/como-anda-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 02 jan. 2020

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In.*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 3., 2003, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: PMF, 2003. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

HESSE, Konrad. **Temas fundamentais do direito constitucional**. Trad. de Carlos dos Santos Almeida, Gilmar Ferreira Mendes e Inocêncio Mártires Coelho. São Paulo: Saraiva, 2009.

JULIATTO, Clemente Ivo. **O horizonte da educação: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida**. Curitiba: Champagnat, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura e outros textos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LASSALLE, Ferdinand. **A essência da constituição**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma constituição?** Belo Horizonte: Editora Líder, 2001.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 19. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2015.

MAMEDE, Gladston. Hipocrisia: o mito da cidadania no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 134, p. 219-230, abr./jun. 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/238/r134-19.PDF>. Acesso em: 01 out. 2020.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O espírito das leis**. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NOVA ESCOLA. **Censo Escolar: Educação Básica “perde” 1,3 milhão de alunos em quatro anos**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15467/censo-escolar-educacao-basica-perde-13-milhao-de-alunos-em-quatro-anos>. Acesso em: 01 jan. 2020.

NOVAIS, Jorge Reis. **Contributo para uma teoria do estado de direito**. Coimbra: Edições Almedina, 2006.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **A cidadania social na constituição de 1988, estratégias de positividade e exigibilidade judicial dos direitos social**. São Paulo: Editora Verbatim, 2009.

OUTRAS MÍDIAS. **“Novo” Ensino Médio: escolas estão à deriva**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/novo-ensino-medio-escolas-estao-a-deriva/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Administrativo Descomplicado**. 27. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2019.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional Descomplicado**. 17. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2018, p. 102.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo; DIAS, Frederico. **Aulas de direito constitucional para concursos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2013.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. **Direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PINSKY, Jaime. [Entrevista] Jaime Pinsky. **Responsabilidade Social**, [S.l.], n. 26, 3 nov. 2004. Disponível em: <http://www.responsabilidadesocial.com/entrevista/jaime-pinsky/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Analfabeto Político**. [2020]. Disponível em: <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=4701>. Acesso em: 25 set. 2020

ROMÁRIO SENADOR. **Senado aprova ensino da Constituição nas escolas**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://romario.org/noticias/senado-aprova-ensino-da-constituicao-nas-escolas/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SALVETTI NETTO, Pedro. **Curso de teoria do estado**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

SANTOS, Ricardo Alexandre de Almeida; CALHEIROS JÚNIOR, João de Deus Moreira. **Direito administrativo esquematizado**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

SILVA, José Afonso da. Acesso à justiça e cidadania. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n. 216, p. 9-23, abr./jun. 1999. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/47351/45365>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA; Rosa Jussara Bonfim; SÍVERES, Luiz. Saberes necessários para o pleno desenvolvimento do educando. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2015%2C%20n.%2023%20%282014%29%2F08.%20Saberes.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. **Curso de direito constitucional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

SIQUEIRA JÚNIOR, Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado de. **Direitos humanos e cidadania**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição Constitucional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

UNIC RIO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

VALLE, Leonardo. BNCC do ensino médio negligencia pensamento crítico do aluno, apontam educadores. **Instituto Claro**, [S.l.], 4 abr. 2018. Educação. Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/bncc-do-ensino-medio-negligencia-pensamento-critico-do-aluno-apontam-educadores/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

VILLA, Marco Antonio. **A história das constituições brasileiras**. São Paulo: Leya, 2011.

WITIUK, Ilda Lopes. Dilemas de uma professora diante do desafio de formar “gente boa”. In: NICOLA, Rosane de Mello Santo (Org). **Ensaio sobre docência universitária**. Curitiba: PUCPress, 2014. p.69-77.