

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Eloá Gehlen

**O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO:
na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e
na Teoria do Garantismo**

Porto Alegre
2015

Maria Eloá Gehlen

**O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO:
na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e
na Teoria do Garantismo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Alceu Ravanello Ferraro

Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação.

Porto Alegre
2015

CIP - Catálogo na publicação

GEHLEN, MARIA ELOÁ O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na Teoria do Garantismo / MARIA ELOÁ GEHLEN - -- 2015.
229 f.

Orientador: ALCEU RAVANELLO FERRARO.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Ensino Médio. 2. Direito à Educação. 3. Universalização. 4. Exigibilidade. 5. Garantismo. I. FERRARO, ALCEU RAVANELLO, orient. II. Título.

CIP - Catalogação na Publicação

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Maria Eloá Gehlen

**O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO:
na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e
na Teoria do Garantismo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 03 de julho de 2015

Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro – Orientador

Prof. Dr. Carlos Alberto Jamil Cury

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Prof^a. Dra. Maria Stephanou

Prof. Dra. Roberta Camineiro Baggio.

Para Nilton Bueno Fischer



Prof. Nilton Bueno Fischer, presente no Mestrado dando aula e prática de extensão em Educação Popular. Na UFRGS, na Associação dos Catadores de Lixo no bairro Rubem Berta, em Porto Alegre, RS. Quantos milhões de Educadores como o Professor Nilton esse mundo precisa?
Foto de Thiago Cargnin.

Para: Vitorino Antonio Vanzella



Vitorino Antonio Vanzella: Líder dos agricultores em Guaporé-RS, comprometido com seu povo. Um exemplo de Educador Popular. Amigo-irmão companheiro de tantas lutas no campo e na cidade. Quantos Vitorinos esse mundo necessita, para ser mais justo e igualitário?

Aos Homenageados:
Nilton Bueno Fischer e
Vitorino Antonio Vanzella

“Os verdadeiros amigos
Do peito, de fé
Os melhores amigos
Não trazem dentro da boca
Palavras fingidas ou falsas histórias
Sabem entender o silêncio
E manter a presença mesmo quando
ausentes
Por isso mesmo apesar de tão raros
Não há nada melhor do que um grande
“Amigo...”

Música: Amizade Sincera
Renato Teixeira

Ao concluir este trabalho, quero *agradecer*:

Ao Professor Alceu Ravello Ferraro, orientador e amigo, pela seriedade na pesquisa, pela dedicação e compromisso na condução dos trabalhos;

À Professora Marlene Ribeiro, pela acolhida, incentivo, ensinamentos;

Aos meus alunos da Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Campus Bagé, pelos ensinamentos que me proporcionaram;

Aos colegas da Unipampa – campus Bagé, que me receberam com muito carinho, orientaram, contribuíram para a tese;

À Mana Beti por ter-me ensinado a ir – mesmo com Medo;

À Mana Mári – minha Mãe afetiva – minha Mamis Poderosa, por Tudo!

Aos sobrinhos Hermann, Gabriela e Rafael, pela vida juvenil instigante, que me fez refletir a respeito de ser jovem hoje;

À Pequena Casa da Criança – Vila Maria da Conceição, pela oportunidade de ser educadora de seus jovens, na parte dos Direitos Fundamentais;

Aos Entrevistados, Operadores do Direito que aceitaram conceder entrevistas;

Ao amigo Ezio Saucó, pelas sugestões, revisões, conselhos sempre em boa hora e me ensinando a escrever com leveza!

Aos Professores Luigi Ferrajoli e Dario Ippolito da *Università Degli Studi Roma Tre*, pelo acolhimento, aconselhamentos e orientações;

Ao Prof. Luigi Bobbio, da Universidade de Turim, pela acolhida, pelo acompanhamento, pela solicitude e pela generosidade imensa, impagável!

À Prof.^a Diana Salomão, da Unipampa, campus Bagé, amiga-irmã, pelas ajudas, pelos conselhos, pelas revisões da escrita;

À Maria do Carmo Terra Silveira, Luís Lopes Silveira, Wagner Terra Silveira, amigos de Rio Grande, pela amizade, pelo apoio, pela estima;

Aos Prof. Enrico Racca e Carla Albert, do Instituto Culturale Italiano – Toscanos no Mundo, de Porto Alegre, RS, pelo ensino do italiano e apoio recebido;

À Maria da Graça Carpenedo, à Giorgia Mischiari e Gilberto Mischiari, pela amizade, pelo bem-querer, pelo acolhimento em Roma;

Ao Lucas, Taísa, Bruno Meneses, Camila, Felipe, Fabiano, Zilmara, Ítalon, Emili, Jéssica, Alan e outros tantos alunos-amigos pelo comprometimento com os movimentos populares;

À D. Neiva Pacheco, à Sandra, Sônia, Cláudia, Catarina, serventes da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, amigas de toda hora.

RESUMO

O tema desta tese é o direito ao Ensino Médio para todos. A problemática é assim definida: quais os avanços havidos no Brasil relativamente ao direito ao Ensino Médio, avaliados tanto sob o aspecto da Constituição de 1988 e legislação posterior correlata, quanto sob o aspecto da efetivação desse direito em termos de acesso, continuidade e conclusão desse nível de ensino. Verificam-se as garantias existentes quanto ao direito ao Ensino Médio à luz da teoria do garantismo. Quanto à metodologia, foram utilizados vários procedimentos: pesquisa bibliográfica sobre o Ensino Médio no Brasil; análise de documentos estatísticos para averiguar o grau de universalização desse nível de ensino; levantamento, seleção e análise de uma amostra de 21 processos judiciais em diferentes tribunais do País sobre o Ensino Médio, utilizando-se, em tal análise, a hermenêutica jurídica; análise de conteúdo de 10 entrevistas com operadores do direito, com o propósito de verificar conceitos em relação ao direito ao Ensino Médio, bem como posicionamentos sobre futuras demandas referentes à aplicação da EC 59/2009. Quanto a resultados, a pesquisa evidenciou: a) que, a partir da EC 59/2009, O Ensino Médio adquiriu o status de direito público subjetivo; b) que, na aplicação da CF/1988 e da EC 59/209 em seus julgamentos, o Poder Judiciário reconhece esse status; c) que, apesar de ser uma instituição nova, a Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul se tem destacado na defesa do direito à educação; d) que a teoria do garantismo, com seu conceito de direitos sociais em grau máximo, estende o direito à educação para além do Ensino Médio; e) que o Censo Demográfico 2010 revela que apenas 37,5% dos jovens de 18 ou 19 anos, isto é, pouco mais de 1/3, possuíam Ensino Médio completo, quando, pela idade, todos já poderiam/deveriam ter concluído esse grau de ensino, situação esta que evidencia o tamanho do desafio posto à efetivação do direito público subjetivo a esse nível de ensino; f) que o referido Censo acusa ainda uma elevada defasagem na relação idade/série, resultado de repetidas reprovações no processo de escolarização, bem como o fato de que 1,7 milhões de adolescentes de 15, 16 ou 17 anos estavam, em 2010, simplesmente fora da escola. Tudo isto aponta tanto para a necessidade de Políticas de Estado para enfrentar os desafios da universalização do acesso ao Ensino Médio para os adolescentes de 15 a 17 anos e do ajuste na relação idade/série, melhorando o fluxo escolar e reduzindo/eliminando a defasagem nos estudos, quanto a oportunização real de Ensino Médio para quantos não o tenham cursado ou concluído na idade própria.

Palavras-Chave: **Ensino Médio, direito à educação, universalização, exigibilidade, garantismo.**

ABSTRACT

The subject of this thesis is the right to the universal access to high school. The problematic is: which advances that happened in Brazil relatively to the right to access to high school, evaluated both under the aspect of the Constitution of 1988 and subsequent related legislation, as under the aspect of the establishment of this right in terms of access, continuity and conclusion of this level of education. The existing guarantees about the right to the high school are examined under the light of the theory of garantism. The methodology used included several procedures: bibliographic research about high school in Brazil; the analysis of statistical documents to verify the degree of universalization of this level of education, survey, selection and analysis of a sample of 21 lawsuits in different courts of the country about high school, using in such analysis the Legal Hermeneutics; the content analysis method from 10 interviews with operators of the Law, in order to verify concepts in relation to the right to high school, as well as positions about future demands on the application of EC 59/2009. As to results, the research showed: a) that, since the EC 59/2009, the high school acquired the status of subjective public right; b) that, in their judgments, in the application of CF/1988 and the EC 59/2009, the judiciary recognizes this status; c) that, despite being a new institution, the Public Defender Offices of Rio Grande do Sul state has highlighted the defense of the right to education; d) that the theory of garantism, with his concept of social rights in maximum degree, extends the right to education beyond high school; e) that 2010 Census reveals that only 37,5% of young people with 18 or 19 years old, this is, a little more than 1/3, had completed high school, when judging by the age, they all could/should have completed this level of education, situation that highlights the extent of the challenge to the effectiveness of the public subjective right to this level of education; f) that the same Census also reveals a large discrepancy between age/grade, as a result of several failures in the education process, and the fact that 1,7 million of adolescents from 15, 16 or 17 years old were, in 2010, out of school. All of this points both to the need of State Policies to face the challenge of the universalization of the access to high school to teenagers from 15 to 17 years old and the adjustment in the relation age/grade, improving school flow and reducing/eliminating the discrepancy in the studies, as for a real opportunity of high school to everyone who have not attended or completed at the proper age.

Key Word: High School, right to education, universalization, liability, garantism.

RIASSUNTO

Il tema di questa tesi è il diritto alla Scuola Media Superiore per tutti. La problematica è così definita: studiare quale progresso c'è stato in Brasile relazionato alla Scuola Media Superiore, visto tanto sotto l'aspetto della Costituzione del 1988 e dell'analoga legislazione posteriore, quanto sotto l'aspetto dell'effettivazione di questo diritto in termini di ingresso, continuità e conclusione di questo livello di insegnamento. Si verificano le garanzie esistenti sul diritto alla Scuola Media Superiore alla luce della Teoria del Garantismo. Per quanto riguarda la metodologia, sono stati utilizzati vari procedimenti: la ricerca bibliografica sull'insegnamento della Scuola Media Superiore in Brasile; l'analisi dei documenti statistici per verificare il grado di universalizzazione di questo livello di insegnamento; l'esame, la selezione e l'analisi di un campione di ventun processi giudiziari in differenti Tribunali del Paese sulla Scuola Media Superiore, usando in tal analisi, l'ermeneutica giuridica; l'analisi del contenuto di dieci interviste con operatori del Diritto, con il proposito di verificare i concetti in relazione al diritto alla Scuola Media Superiore, sì come i posizionamenti sulle future richieste referenti all'applicazione della EC 59/2009. In riferimento ai risultati, la ricerca ha evidenziato: a) che a partir dall'EC 59/2009, la Scuola Media Superiore ha acquisito lo status di diritto pubblico soggettivo; b) che nell'applicazione della CF/1988 e della EC59/2009, il Potere Giudiziario riconosce, nei suoi processi, questo status; c) che, nonostante sia una nuova istituzione, la *Defensoria Pública* dello Stato del Rio Grande do Sul s'è messa in evidenza con la difesa del diritto all'istruzione; d) che la Teoria del Garantismo, con il suo concetto dei diritti sociali nel massimo grado, estende il diritto all'istruzione ben oltre la Scuola Media Superiore; e) che il censimento demografico 2010 rivela che appena il 37,5% dei giovani di 18 o 19 anni, cioè, poco più di 1/3, possiedono il titolo di Scuola Media Superiore, quando, in questa età, tutti già potrebbero/dovrebbero aver concluso questo grado di insegnamento, situazione questa che evidenzia la misura del problema per conquistare l'effettivazione del diritto pubblico soggettivo a questo livello di insegnamento; f) che il referito censimento accusa anche una elevata disuguaglianza in relazione all'età/ordine, risultato di ripetute bocciature nel processo di scolarizzazione, sì come il fatto che 1,7 milioni di adolescenti di 15, 16 o 17 anni, erano nel 2010, semplicemente fuori dalla scuola. Tutto ciò indica sia la necessità di Politiche dello Stato per affrontare i problemi dell'universalizzazione dell'ingresso alla Scuola Media Superiore per gli adolescenti dai 15 ai 17 anni e dell'adeguamento in relazione all'età/ordine, migliorando il flusso scolastico e riducendo/eliminando la differenza negli studi, in relazione alla reale opportunizzazione per frequentare la Scuola Media Superiore per quelli che non l'hanno frequentata o conclusa nell'età giusta.

Parole-chiave: **Scuola Media Superiore, diritto all'istruzione, universalizzazione, esigenza, garantismo.**

GEHLEN, Maria Eloá. **O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO. NA VIDA DE TODOS, NA VOZ DOS OPERADORES DO DIREITO, NOS PROCESSOS E NA TEORIA DO GARANTISMO.** Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Unidade Móvel da Defensoria Pública do RS.....	118
Foto 2 – Mapa do Estado do Amazonas e do Município de Atalaia do Norte.....	139
Foto 3 – <i>No hay escasez de comida, hay escasez de justicia</i>	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Adolescentes e jovens de 15 a 29 anos, por nível de instrução, segundo os grupos de idade..... 92

Tabela 2 – Nãofrequência à escola entre adolescentes de 15 a 17 anos..... 93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Apelação Cível
Ag – Agravo
AI-5 – Ato Institucional n.º 5
AMPD – Associação do Ministério Público Democrático
APP – Associação de Pais e Professores
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CDC – Código de Defesa do Consumidor
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JEC – Juventude Estudantil Católica
JUC – Juventude Universitária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MEC/USAID - (Agency for International Development)
MEDEL – Magistrados Europeus para a Democracia y las Libertades
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP – Ministério Público
MS – Mandado de Segurança
MST – Movimento Sem-Terra
OD – Operador do Direito
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas

PCI – Partido Comunista Italiano
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PE – Estado de Pernambuco
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RE –AgR – Recurso Especial em Agravo Regimental
RJ – Estado do Rio de Janeiro
RS – Estado do Rio Grande do Sul
SENAC – Serviço Nacional do Comércio
SENAI – Serviço Nacional da Indústria
SP – Estado de São Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
STJ – Superior Tribunal de Justiça
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta
TJRS – Tribunal de Justiça do Estado do Rio grande do Sul
TJSC – Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina
TRF – Tribunal Regional Federal
TRT – Tribunal Regional do Trabalho
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UME – União Metropolitana de Estudantes
UnB – Universidade Nacional de Brasília
UNE – União Nacional de Estudantes
UNICAMP – Universidade estadual de Campinas, SP.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo
UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O ENSINO MÉDIO E AS CLASSES POPULARES	25
1.1 A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO.....	30
1.2 OS ATORES SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO: os jovens das classes Populares.....	35
1.3 MODALIDADES E FINS DO ENSINO MÉDIO.....	41
1.4 A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO.....	55
2 O DIREITO AO ENSINO MÉDIO	58
2.1 AS TENTATIVAS DE OBSTACULIZAR O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	62
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS ATÉ 1967.....	68
2.3 A CF DE 1988 E A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS.....	71
2.4 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A CF DE 1988.....	75
2.5 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS ATINENTES AO ENSINO MÉDIO.....	81
2.6 A QUESTÃO QUANTITATIVA NO ENSINO MÉDIO.....	90
3 OS OPERADORES DO DIREITO: sua atuação, sua voz e os processos do Ensino Médio	96
3.1 CONCEITOS DE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E VULNERABILIDADE.....	96
3.2 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS.....	98
3.2.1 Princípio do Mínimo Existencial	99
3.2.2 Princípio da Proporcionalidade	100
3.2.3 Princípio da Verdade Real	101
3.2.4 Princípio da Hierarquia das Normas	102
3.3 OS OPERADORES DO DIREITO: Juízes, Defensores Públicos e Promotores de Justiça.....	103
3.3.1 AS CARACTERÍSTICAS DOS OPERADORES DO DIREITO.....	104
3.3.2 Os Juízes de Direito	108
3.3.3 Os Defensores Públicos	116
3.3.4 Os Promotores de Justiça	120

3.4 OS PROCESSOS E AS ENTREVISTAS COM OPERADORES DO DIREITO QUE ATUAM NO CAMPO EDUCACIONAL.....	125
3.4.1 OS PROCESSOS NOS TRIBUNAIS DO PAÍS A RESPEITO DO ENSINO MÉDIO.....	126
3.4.2 AS ENTREVISTAS COM OS OPERADORES DO DIREITO.....	143
4 DIREITOS SOCIAIS EM GRAU MÁXIMO: A TEORIA DO GARANTISMO.....	154
4.1 OS DIREITOS SOCIAIS.....	155
4.2 O GARANTISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	160
4.3 O NASCIMENTO DO GARANTISMO.....	162
4.4 CONCEITOS NECESSÁRIOS AO GARANTISMO.....	168
4.5 O GARANTISMO SOCIAL.....	171
4.6 POSICIONAMENTOS DIVERGENTES DO GARANTISMO.....	180
4.7 A TEORIA DO GARANTISMO: Reflexos no Brasil.....	184
5 ANÁLISE DA PESQUISA E CONCLUSÕES.....	190
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO A Termo de Compromisso.....	227
ANEXO B Questionário para as Entrevistas.....	229

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado tem como tema o direito ao Ensino Médio no Brasil. Início esclarecendo como cheguei a esse tema. As discussões e a pesquisa relativas a esse tema iniciaram-se com a minha dissertação de mestrado, que se orientou para o direito à educação de qualidade para todos, com a preocupação da extensão do direito à educação a todos, independentemente de raça, etnia, gênero e classe social (Gehlen, 2009). Participei, a seguir, do seminário internacional “Gramsci e os Movimentos Populares”, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, em 2010. Nesse evento, adquiri o livro *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições* (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010), cuja leitura despertou em mim a atenção para a universalização do Ensino Médio, tendo em vista principalmente os jovens das classes populares.

Da prática educacional anteriormente exercida, pesou na escolha do tema a participação no Programa Adolescente Aprendiz, na Escola Pequena Casa da Criança, na Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre, onde atuei como educadora de jovens, aos sábados pela manhã, com o tema dos direitos fundamentais. Aprendi a amar e a conhecer um pouco mais do mundo dos jovens que vivem nas vilas em Porto Alegre, os quais cursavam o Ensino Médio e se encontravam sem perspectivas de continuidade nos estudos.

Motivou-me também a reflexão que foi gerada por uma visita ao Quilombo Areal da Baronesa, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre. Naquela oportunidade, procurava jovens quilombolas na faixa etária de 16 a 18 anos, com escolaridade até o oitavo ano do Ensino Fundamental, para exercer o trabalho de adolescente aprendiz. Entre os mais de quinhentos jovens do Quilombo do Areal da Baronesa, não havia nenhum que tivesse chegado ao 8º ano. A imensa maioria tinha cursado apenas até a 5ª série (hoje 6º ano). Fiquei “embrulhada” com a situação, pois, partindo do senso comum, imaginava que todos tinham acesso ao Ensino Médio. Fiquei a perguntar-me: Por que eles não continuam seus estudos? Como chegarão à Universidade, se não conseguem terminar o Ensino Fundamental, nem sonham com o Ensino Médio? A que trabalho terá acesso? Como será seu nível de renda? Será que, por serem pobres e negros, estão alijados do seu direito à educação?

Maestri (2005, p.192) define como “*pedagogia da escravidão* as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão”.

O que considerei mais cruel no Quilombo Areal da Baronesa foi a falta de esperança desses jovens quanto a continuarem seus estudos e alcançarem o Ensino Médio. Isso me fez lembrar as palavras que Dante Aleghieri, na Divina Comédia (Canto III, 2003, p. 31), identificou na epígrafe acima do portão do Inferno: “*Lasciate ogni speranza voi ch ‘entrate*” (Deixai toda a esperança vós que entraís). Então, para os jovens desse quilombo e de tantos que se parecem, como ficam as necessidades humanas básicas de conhecimento, de trabalho, de qualidade de vida e até de possibilidade de sonhar? Vivenciei de perto a desesperança, a falta de condições para continuar os estudos e concluir a educação básica.

Isso tudo me fez repensar o Ensino Médio que cursei em uma escola pública, no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Passei pela reforma proposta pela Lei n.º 5.692/1971, que deu ao Ensino Médio um caráter profissionalizante, sem opção de escolha. Para a nossa turma, foi ofertado o curso de “auxiliar de desenhista de publicidade”, numa pequena cidade do interior, em que, até hoje, não existe nenhuma agência de publicidade. Naquela época, ficava a me perguntar: Por que o Estado quer nos dar ensino de “segunda qualidade”, quando estamos ingressando na adolescência?

Ponce (1986, p.137) cita que para Basedow “*Felizmente*, as crianças plebeas necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais”.

Ao reler Castro (2008, p. 285), entendo que, nessa época, “a profissionalização foi, em grande parte, dissimulada”. E o autor complementa: “No caso das escolas públicas, pela predominância de cursos de baixo custo e reduzida empregabilidade, bem como pela frequente ausência de instalações e equipamentos adequados”.

Oriunda de um excelente Ensino Fundamental, experienciei um Ensino Médio lastimável. Nós éramos pobres, sim, mas tínhamos tido uma educação de qualidade no Ensino Fundamental em escola pública e não aceitávamos aquela situação. Trago também comigo a herança de pertencer a uma família de “mulheres guerreiras” que não se deixaram abater pelos percalços da vida. Quando foi aprovado o voto para as mulheres, Vovó Olga foi de casa em casa convencer as

mulheres a fazerem o título de eleitor e, assim, tornarem-se cidadãos, na pequena comunidade de Boa Vista, onde morava. Da Mãe Angelina, trago a defesa intransigente dos direitos sociais, pois ela ajudava suas colegas de trabalho, sempre redigindo ofícios e reivindicando direitos. Elas vinham à nossa casa pedir auxílio.

Assim, como sinaliza Frigotto (2004, p.57), percebo que “não se trata, [...] de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular”, são estes que não detêm o direito ao Ensino Médio.

Quando fui para a graduação, cursei Direito e, depois, uma especialização - “O direito achado na rua”, na Universidade Nacional de Brasília, com a discussão de temas candentes, como: os movimentos populares, a democracia e a participação popular nas decisões do país. Após realizei outra especialização, agora em Ciências Penais, com questionamentos a respeito da liberdade e o porquê do encarceramento da população pobre. Defrontei-me com a Teoria do Garantismo de Luigi Ferrajoli, somente que nesse período era mais direcionada aos direitos dos acusados, no campo penal, contrária à tortura e aos maus-tratos aos presos.

Os temas do Direito e da Educação cruzam-se na minha vida e, assim, busco construir uma ponte entre esses dois campos, no sentido de todos terem acesso à educação básica e de nela permanecerem até a conclusão do Ensino Médio de qualidade.

Contribuiu a leitura de Brandão (2011, p.199), que, baseado nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2009, feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, afirma que, nesse ano, “em termos relativos, esses números indicam que aproximadamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 está fora do Ensino Médio”.

Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, no entanto, houve um avanço histórico, no sentido de tornar a educação básica, dos 4 aos 17 anos, obrigatória e gratuita para todos, como direito público subjetivo, mesmo para os que não tiveram acesso a ela na idade própria.

Tenho muitas interrogações a respeito das medidas que serão tomadas para que, efetivamente, o anunciado na Lei Maior se torne um direito concreto, garantido para todos os brasileiros. Há necessidade de garantias que tornem possíveis a todos os brasileiros o ingresso no Ensino Médio e sua conclusão.

É claro que possui a consciência das dificuldades de muitos em concluir o Ensino Fundamental, o que retarda o seu ingresso no Ensino Médio. Por outro lado, o mercado de trabalho formal está a exigir o diploma do Ensino Médio para efetuar uma contratação. Quem não possui esse nível de ensino vai trabalhar em serviços menos valorizados, como servente na construção civil, porteiro ou doméstica, ou então, irá para a informalidade.

Parece-me que a falta de universalização do Ensino Médio é, hoje, um dos mecanismos de perpetuação da divisão da sociedade em classes, bem como das enormes desigualdades sociais. A negação do direito ao Ensino Médio é um modo de manter a subserviência, impedindo o conhecimento omnilateral e afastando ou, pelo menos, protelando a emancipação daqueles que constroem a riqueza desta nação – os trabalhadores.

No entanto, não é o pessimismo que me move. Muito pelo contrário, tenho bem presentes às palavras de Milton Santos (1997), que o discurso da desesperança é o discurso do opressor. Portanto, é tarefa dos educadores do campo popular fortalecer e dinamizar a autoestima das pessoas das classes populares, direcionando-as de modo que possa todos alcançar o Ensino Médio, agora obrigatório e gratuito e, por isso, direito público subjetivo.

Vale lembrar, aqui, as palavras do autor citado, em resposta a um repórter que lhe pedia “uma mensagem para os jovens”: “Acho que nunca houve uma fase na história da humanidade tão propícia à realização de uma sociedade humana igualitária e feliz. Nunca houve. Acho que em todos os tempos a gente esperou por isso. Temos tudo aí para construir uma nova sociedade”. (SANTOS, 1997)

Mesmo que tenham passado alguns anos desde essas palavras de Milton Santos, elas orientam este trabalho, pois ele fala na esperança de uma sociedade humana, igualitária e feliz. Assim, os conceitos de justiça social, solidariedade, igualdade e direitos para todos atravessam este trabalho.

O tema desta pesquisa foi pensado no sentido de contribuir para que todos tenham garantido o direito ao Ensino Médio. É dado relevo ao direito de acesso, com a compreensão de que acesso compreende não só a disponibilidade de vaga e matrícula, mas também permanência e conclusão do Ensino Médio com qualidade.

O tema anunciado foi traduzido na seguinte questão de pesquisa: Quais os avanços realizados e quais os desafios ainda postos à realização do direito ao Ensino Médio no Brasil? A busca de respostas a essa questão levou em conta

principalmente cinco aspectos ou dimensões do problema, como já anunciado no título da tese: a legislação, a efetividade, a prática jurídica, a concepção dos operadores do Direito e a Teoria do Garantismo, como se esclarecerá melhor a seguir, ao se apresentar a estrutura da tese.

No primeiro capítulo, apresento um estudo a respeito do Ensino Médio e as classes populares. Para tanto, os atores sociais que estão no foco deste trabalho são os jovens das classes populares, os quais necessitam de um Ensino Médio universal e republicano. Em relação a isso, há que se considerarem também as modalidades de Ensino Médio ofertadas. Há interrogações quanto à qualidade no Ensino Médio? Quais são as suas finalidades elencadas na legislação? Como é efetuada a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Completando o capítulo, apresentam-se os resultados de estudo quantitativos a partir das estatísticas do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando em consideração os adolescentes com a idade de quinze a dezessete anos, que deveriam estar no Ensino Médio. O Censo 2010 foi realizado após a entrada em vigor da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que determina que o Ensino Médio passe a ser direito público subjetivo.

No segundo capítulo, foi desenvolvido um estudo do direito ao Ensino Médio, tendo como fio condutor a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional n.º 59/2009. Também foram pensados os conceitos de direito e sua concretização, assim como a história do direito à educação, desde a antessala da Constituição Federal de 1988 e os princípios constitucionais correlatos a esse direito, especialmente no aspecto de sua efetividade para os jovens das classes populares e dos obstáculos para que esse nível de ensino se torne realidade.

Na continuidade, no terceiro capítulo, foi elaborado um trabalho de análise de vinte e um processos cujas ações se relacionam, especificamente, com o direito ao Ensino Médio, os quais foram localizados e selecionados mediante pesquisa nos *sites* dos Tribunais de Justiça, Tribunais Federais, Supremo Tribunal de Justiça e Superior Tribunal de Justiça no Brasil, do ano 2000 até 2014. A partir de um grande lote de processos pesquisados (600), selecionei os mais relevantes, buscando afastar aqueles cujos pedidos eram repetitivos. Também foram analisadas dez entrevistas feitas com operadores do Direito. São desembargadores, juízes, defensores públicos, promotores de justiça que atuam no campo do Direito à Educação, propondo ações, dando pareceres ou julgando processos a respeito do

Ensino Médio. Apresento as características e as garantias constitucionais das instituições a que pertencem esses entrevistados do meio jurídico e o movimento do Ministério Público Democrático, o qual é pouco conhecido. Os conceitos que pautaram esse capítulo são a justiça, a democracia e o ser vulnerável. Também é desmistificada a falsa ideia da neutralidade dos operadores do Direito e a dos poderes ou instituições que eles representam. Há aspectos que nos levam a observar que aqueles que trabalham no mundo jurídico, em geral, assumem uma posição de privilegiar um determinado grupo social em detrimento do outro. Completa esse capítulo o estudo dos seguintes princípios constitucionais: o acesso à justiça, o mínimo existencial, a efetividade, a proporcionalidade e a igualdade de acesso à escola e a permanência nela.

No quarto capítulo, trato da teoria do garantismo e da efetividade dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação. Este capítulo foi desenvolvido em Roma, onde estive de agosto até dezembro de 2014, estudando com os professores Luigi Ferrajoli e Dario Ippolito, na *Università Degli Studi Roma Tre*, e com o professor Luigi Bobbio¹, na Università di Torino.

O nascedouro da teoria do garantismo encontra-se na atuação de juízes pertencentes ao movimento Magistratura Democrática, na Itália, a partir de 1964, quando eles viram-se confrontados a ter que escolher entre obedecer à Constituição Italiana de 1948 ou ao Código Penal de Rocco, feito no período do fascismo, com Mussolini no poder. São apresentados os conceitos necessários ao garantismo, como garantias, obrigação, dívidas, cobranças e a primazia da Constituição Federal no que tange aos direitos sociais.

Observei que a teoria do garantismo apresenta um salto qualitativo, em 2007, assumindo a causa dos direitos sociais em grau máximo e apregoando a prioridade dos direitos fundamentais frente aos direitos patrimoniais assim como a estrita observância da Constituição. Luigi Ferrajoli apresenta o exemplo de um juiz italiano que, para defender direitos trabalhistas, utilizou-se do Código de Processo Civil italiano, com um artigo destinado a defender os direitos patrimoniais (art. 700). Esse autor efetua a defesa da escola pública e da democracia constitucional e rebate posições contrárias. Já o Professor Luigi Bobbio, da Universidade de Turim, ressalta que, na falta de uma legislação ambiental, os juízes utilizaram-se da legislação

¹Filho do jurista Norberto Bobbio.

italiana sobre a saúde. Também são apresentados posicionamentos contrários à teoria do garantismo e aos possíveis reflexos dessa teoria no Brasil.

Quanto à metodologia, iniciei com pesquisa bibliográfica, passando, depois, à análise de vinte e um processos judiciais cujo tema central era o Ensino Médio, recorrendo, para isso, à hermenêutica jurídica, seguindo a escola da lógica do razoável, sustentada por Luís Recaséns Siches (1965, p.660-665). Também foram realizadas dez entrevistas com operadores do Direito (juízes, desembargadores, promotores de justiça e defensores públicos) e uma visita de campo à Defensoria Pública da cidade de Caxias do Sul, RS, para verificar como acontece um mutirão visando a assegurar o direito à educação. Nas entrevistas, foram efetuadas análises de conteúdo, inspirada nos ensinamentos de Bardin (2011). Na parte mais acentuadamente quantitativa, foi efetuada a análise das estatísticas do Ensino Médio no Censo Demográfico 2010. O último capítulo é fundamentado na Teoria do Garantismo, a partir de pesquisa e elaboração, com orientação dos professores Luigi Ferrajoli e Dario Ippolito, em Roma. Houve investigações em obras raras na biblioteca da Corte Suprema de Cassazione, na biblioteca do Senado italiano e em livrarias jurídicas, durante o período de agosto até dezembro de 2014. Em Porto Alegre, pesquisei nas bibliotecas da seção estadual Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RS), Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Tribunal Regional do Trabalho, Tribunal Regional Federal e Universidades² localizadas na cidade, para verificar possíveis reflexos da Teoria do Garantismo, no Brasil. Recorri também à técnica de fotografia (em Porto Alegre e Roma), assim como a imagens (gravuras) de sites da internet.

²Realizei pesquisa no repositório de Teses, do PPG/EDU da UFRGS, encontrei duas teses relacionadas ao Ensino Médio: "Jovens e Escola: Trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio" (2008) de Iara Saete Caierão e "Narrativas de vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre" (2008) de Sueli Salva. Porém, nenhuma entrou no mérito do Ensino Médio como direito.

1 O ENSINO MÉDIO E AS CLASSES POPULARES

*Os proletários da capital,
em meio às fraquezas e às traições das
classes governantes, compreenderam
que era seu dever imperioso
e direito absoluto tomar nas mãos os
seus destinos e assegurar-lhes o triunfo,
conquistando o poder.
Comuna de Paris – Proclamação do
Comitê Central da Guarda Nacional (18
de março de 1871)*

Há mais de 140 anos aconteceu, na França, a Comuna de Paris um evento forte que conseguiu ser o primeiro governo realmente proletário no mundo. Mesmo que tenha passado mais de um século, suas ações e ideias estão presentes na atualidade. Conforme Mauro Iasi (2011, p. 121) a Comuna traduz ensinamentos “ainda maior hoje do que nos tempos em que se deram os heroicos acontecimentos de 1871”. Para esse autor (2011, p. 121):

[...]. Nunca como hoje a humanidade carece de uma particularidade que possa representá-la além dos limites toscos da igualdade jurídica e da formalidade democrática que esconde e garante a perpetuação da acumulação privada da riqueza socialmente produzida e a exploração brutal dos trabalhadores.

Naquele momento verificou-se a união de operários, pequena burguesia, patriotas, republicanos, guarda nacional, com imensa presença feminina, carregando o significado de ser a primeira conquista do poder pelos trabalhadores. Ela até hoje é o símbolo da emancipação de todos os despossuídos. A Comuna de Paris possuía entre os seus propósitos a universalização da educação

Na questão educacional, a Comuna foi muito clara ao estabelecer que a educação seja universal, laica, gratuita, obrigatória, com a integração da educação e do trabalho. No decreto da Comuna de Paris, de 17 de maio de 1871, assinado pelo comunard Edouard Vaillant, conforme Melo (2011, p. 119), constava:

[...]. Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando

a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gostos e aptidões. (Melo, 2011, p.119)

A Comuna de Paris já pleiteava a igualdade social e o direito de todos a aprender e ter uma profissão conforme seus gostos. É o propósito se quer hoje, no que diz respeito ao direito à educação, com o Ensino Médio para todos.

O professor Leher, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no seminário 140 anos da Comuna de Paris (2011, p.1), esclareceu que “a Comuna de Paris é o momento fundacional de uma educação pública e emancipatória, que me permite pensar o que é o público”. Ele explicou que “nessa educação não há mais diferença entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem”.

Assim, partindo dos princípios inspiradores da Comuna de Paris, entendo que o desafio da universalização da educação se manteve por dois séculos, no Brasil, em especial em relação à universalização do Ensino Médio. Hoje uma das grandes questões a ser enfrentada é a da universalização do Ensino Médio. A Emenda Constitucional nº. 59/2009 (EC n.º 59/2009) institui o prazo até 2016 para que a educação seja obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos assim como assegura sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, isto é, aos que possuem 18 anos ou mais.

Essa norma solidifica a qualidade de direito público subjetivo para o Ensino Médio, para os jovens até os 17 anos, o que traduz o significado de que a essa população é determinado o direito de dirigir-se ao Poder Judiciário para exigir esse nível de ensino, se ele for negado pelo poder público

Ferraro (2002, p.214) esclarece o significado do termo universalização do acesso à educação, entendendo-o sentido de acesso à escola e permanência nela e de sucesso no processo de escolarização em oposição à exclusão *da* escola e *na* escola.

Assim, quando se trata da questão da universalização do Ensino Médio, esse tema não fica restrito apenas à abertura de matrículas, de vagas para todos os que não cursaram esse nível de ensino. A universalização tem o sentido de generalizar, de estender esse direito a todos, o que está associado à igualdade de direitos. Há necessidade de todos terem condições de completar com sucesso esse nível de ensino, recebendo, além do diploma, os conhecimentos indispensáveis, assim como os valores inerentes ao ser humano para que ele possa ter vida com dignidade.

Tendo como elemento basilar deste trabalho o Ensino Médio universal e republicano, a Constituição Brasileira de 1988 tem, no artigo 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os objetivos republicanos elencados na Constituição Federal não são frases de retórica ou mera idealização. É responsabilidade do Estado promover o bem de todos, reduzir as desigualdades sociais, construir uma sociedade livre, justa e solidária para todos os seus cidadãos, também no campo da educação e do Ensino Médio.

Porém, aqui no Brasil, a universalização da educação básica há de ser entendida como uma questão que atravessa a nossa história e revela a luta de classes que se trava na nossa sociedade desde o início da colonização, conforme esclarece Frigotto (2007, p.113):

[...]. Para entender a natureza da nossa dívida com a Educação Básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativas e qualitativas e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente.

O educador e jurista brasileiro Anísio Teixeira [1962, (1983, p. 249)], um dos expoentes dentre os Pioneiros pela Educação Nova, ao analisar a estrutura educacional brasileira enfatizou, nos anos sessenta, que “como os colonizadores europeus, aqui desenvolvemos dois sistemas educacionais: um pequeno, reduzido, acadêmico, destinado à classe dominante; e outro, primário, seguido de escolas normais e profissionais, destinado ao povo”.

Há mais de 80 anos, o jurista, filósofo e matemático Pontes de Miranda (1933, p. 34) entendia ser necessário ter escolas que preparassem os operários para

aprender a pensar. Ele era conhecedor das escolas técnicas da França, Alemanha e Rússia e manifestava-se “favorável às escolas técnicas russas, que se diferenciavam, pois preparavam para a ciência e o trabalho, bem diferente das escolas profissionais tradicionais, que preparavam os operários para a obediência”. No seu modo de refletir, Pontes de Miranda já estava a pregar algo semelhante ao Ensino Médio Integrado como concebemos na atualidade, pois queria a união de ciência, cultura e o trabalho. Isso em 1930, antes de a legislação do Estado Novo determinar, na Constituição, as duas maneiras distintas de ser do Ensino Médio.

No Brasil, o Ensino Médio traduz a intenção das elites de que os segmentos populares tenham educação em grau mínimo, para que aquela possa continuar forte, permanecendo no domínio do poder, como o faz por mais de 500 anos.

Mas, para além das dificuldades econômicas impostas, há a questão da interpretação literal da Emenda Constitucional n.º 59/2009. Existem os que manifestam suas preocupações com a redação dessa Emenda Constitucional, no sentido de ela mencionar a faixa etária dos quatro (4) aos dezessete (17) anos sendo propiciadora de uma redução de direitos. É o que diz Melo (2011, p. 235-236):

[...] O segundo aspecto evidenciado diz respeito à Emenda Constitucional n.º 59 que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. Embora essa expansão tenha sido interpretada no meio educacional como democratização do acesso ao Ensino Médio, à limitação da obrigatoriedade à faixa etária é compreendida como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema de sua universalização.

Machado (2010, p. 254), por sua vez, manifesta sua dúvida quanto à efetivação do direito ao Ensino Médio para os maiores de dezoito (18) anos. Ele espera que a EC n.º 59/2009 não acarrete mais perdas de direitos para essa população.

Entendo as preocupações manifestadas pelos autores no sentido de a norma poder vir a ser reducionista de direitos. Porém a Lei n.º 12.796/2013, ao alterar o artigo 5º da Lei n.º 9.394/96 (LDB), explica de forma a não deixar dúvida quanto a essa questão dando-lhe a seguinte redação:

O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

Também a Lei n.º 12.796/2013, altera a LDB no artigo 4º, dando-lhe a seguinte redação: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”:

- I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) Pré-escola;
 - b) Ensino Fundamental;
 - c) Ensino Médio;

A EC n.º 59/2009 trouxe para a Educação Básica a mesma redação que continha a CF/1988 para o Ensino Fundamental, isto é, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Há ampliação do direito à Educação Básica para todos, em todas as faixas etárias, não havendo possibilidade de um retrocesso ou de empecilhos legais que possam impedir a universalização desse direito. Confirma-se o exposto mediante o enunciado no art. 208, inciso VII, § 1º da CF/88 “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. De maneira correta, o art. 208, inciso VII, § 2º determina “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Também a EC n.º 59/209, no artigo 6º, estabelece o prazo até 2016 para ser implementada a educação básica, obrigatória e gratuita, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE) e com apoio técnico e financeiro da União. Isso traduz a determinação legal de um maior aporte de recursos financeiros por parte da União, mediante responsabilização da autoridade que negar esse direito.

Nesse sentido, a respeito da educação infantil, o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar inúmeras questões antes da publicação da EC n.º. 59/2009, já considerava essa fase do ensino como direito público subjetivo e determinava às autoridades competentes o atendimento da demanda.

Brandão (2011, p. 202-203) manifestou-se no sentido de que, em relação ao Ensino Médio, o novo PNE deveria, no mínimo, indicar uma ampliação e reorganização desse nível de ensino, sejam estas de caráter propedêutico ou profissional, deixando claro que, quando fala em ampliação, quer dizer universalização desse nível de ensino.

Dessa maneira, a questão da universalização do Ensino Médio remete à questão da democratização dos bens públicos (de todos) e da convivência em um

Estado Democrático de Direito. Piero Calamandrei, constitucionalista italiano, em seu discurso em defesa da escola pública (1950, p.2), disse "a isso deve servir a democracia, permitir a todo o homem digno de ter sua parte de sol e de dignidade" ³.

Porém, para entender a questão atual da universalização do Ensino Médio, cabe uma breve retomada histórica que traga subsídios à compreensão dos diferentes aspectos que vem dificultando a efetivação dessa etapa do ensino básico para todos os cidadãos.

1.1 A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

A história da educação no Brasil, no que tange ao nível de ensino que corresponderia ao que entendemos hoje como Ensino Médio, tem a marca da negação desse direito para a maioria da população. As classes populares eram encaminhadas prioritariamente para o ensino técnico profissional. A elite reservava-se o direito de ter, nesse nível de ensino, uma educação propedêutica, encaminhando para a universidade aqueles que iriam formar a classe dirigente.

Historicamente verifica-se, conforme exposição de Vechia (2005, p.83) que pelo Decreto de 02/12/1837 foi fundando o Imperial Collegio de Pedro II "com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e concebida para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário."

Franzoi (2008, p.1) explica que:

[...]. Se a sociedade brasileira, porque capitalista, separa os indivíduos de acordo com o lugar que ocupam na divisão social do trabalho, em solo nacional aprofunda-se o fosso existente entre trabalho manual e intelectual, porque marcado por longa história de regime escravocrata.

Em outro momento, mesmo que transcorrido um século, pode se observar que no Estado Novo, a Constituição Federal de 1937, no artigo 129, definia como primeiro dever de Estado prover ensino pré-vocacional profissional às classes menos favorecidas. Foi, assim, legalizado o que já existia: um ensino propedêutico para as elites e um ensino profissional para as classes populares.

³A questo deve servire la democrazia, permettere ad ogni uomo degno di avere la sua parte di sole e di dignità..

Cabe também lembrar a similaridade do período do Estado Novo com o regime fascista implantado por Benito Mussolini, na Itália, em 1922. Il *Duce*, através de seu Ministro da Educação *Giovanni Gentile*, realizou uma reforma do Ensino Médio, em 1923, criando a escola complementar (profissional) para os pobres. Horta (2008, p. 209) esclarece quanto à reforma do Ensino profissional italiano:

[...] Espera que o aluno do ginásio adquira “um profundo sentimento da liberdade e do dever humano” e uma consciência mais profunda de sua própria personalidade, do aluno da escola complementar se espera que conheça o seu valor e o seu lugar na sociedade da qual faz parte e se prepare para a vida modesta e nem por isto isenta de pesados e difíceis deveres, que ele deverá viver como pessoa e como cidadão. Em suma, enquanto na instrução clássica o conhecimento deve ser buscado em seu grau mais elevado, na escola complementar ele deverá ser dado na medida em que é necessário para ser bom cidadão. A distinção entre escola complementar e ginásio aparece claramente quando se examinam os programas estabelecidos em outubro de 1923. (ITÁLIA, Régio Decreto nº. 2345/1923)

No decurso da história educacional do Brasil, em 1961, após inúmeros anos de debates, foi aprovada a Lei n.º 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual previa o Ensino Médio em dois ciclos: o ginasial e o colegial. O ingresso na primeira série do 1º ciclo do curso de Ensino Médio dependia de aprovação em exame de admissão. O ensino técnico de grau médio tinha abrangia os seguintes cursos: industrial, agrícola, comercial e normal. (Arts. 34, 36, 47, 52).

Porém, com a Lei n.º 5.692/1971, durante a ditadura militar-empresarial, foi realizada mais uma reforma educacional fixando as diretrizes e bases para o ensino de primeiro (1º) e segundo (2º) graus. Em decorrência dessa lei, o Ensino Médio (então denominado segundo grau) tinha uma ênfase profissionalizante, com a intenção de atender ao mercado de trabalho. Foi uma reforma do Ensino Médio que acarretou profundas frustrações aos educandos. Essa reforma educacional durou apenas uma década e foi revogada pela Lei n.º 7.044/1982.

Posteriormente, com a redemocratização do país e a feitura da Constituição Federal de 1988, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), que para o Ensino Médio, no seu artigo 4º, inciso II determinava “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. No século XXI, foi efetuada a Lei n.º 12.061/2009, alterando a LDB, no artigo 4º, inciso II, fixando “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a

garantia de universalização do Ensino Médio gratuito”. Também o artigo 21, inciso I da LDB determina que a Educação Básica seja formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Melo (2011, p.232-233) explica que, com a LDB, o segundo grau recebeu o nome de Ensino Médio e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo território nacional, tendo como eixo estruturante a oferta de uma formação geral e polivalente que preparasse os jovens para a vida.

No ano seguinte à Lei n.º 9.394/1996, o Decreto n.º 2.208/97 viria restabelecer o dualismo no Ensino Médio. Para Frigotto (2010, p.13), esse decreto “efetivou uma regressão profunda mediante as políticas de reforma do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização”.

Nem bem passados sete anos da edição do Decreto n.º 2.208/1997, em 2004, no Governo Lula, foi modificada novamente a legislação do Ensino Médio com o Decreto n.º 5.154/2004, o qual foi construído mediante amplo debate com educadores e movimentos sociais populares ligados à área da educação. Essa norma determinava que a educação profissional fosse realizada de forma articulada com o Ensino Médio (art. 4º).

Essa sucessão de mudanças na legislação desse nível de ensino em curto espaço de tempo confirma que o mesmo representa um campo de confronto entre os diferentes grupos sociais e econômicos do país. Muda-se rapidamente a legislação, como se isso não significasse modificações profundas na vida dos jovens. As legislações de curta duração, nem bem começam a ser implantadas, são substituídas por outras, o que revela disputas de visões antagônicas.

No início do século XXI, há mudanças no campo educacional. Apresentam-se, em 2001, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem (PROMED), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o qual tinha como objetivos melhorar a qualidade e ampliar sua oferta.

Também, em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, pela Lei n.º 10.172/2001, que estabelecia para o Ensino Médio, como um de seus objetivos e metas, o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, viessem a corresponder a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de Ensino Médio, em decorrência da almejada universalização e regularização do fluxo de

alunos no Ensino Fundamental. Esse PNE não conseguiu ter suas ações concretizadas

Frigotto observa (2010, p.7) que “apenas 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio e, destes, aproximadamente 60 %o fazem em situação precária – noturno e / ou supletivo”, o que revela que o antigo PNE ficou muito distante de suas metas e de seus objetivos.

Brandão (2011, p. 203) alertou no sentido de que o próximo Plano Nacional de Educação (2011-2020) não poderia ser nem um rol de metas a serem alcançadas, nem, muito menos, constituir-se apenas em uma “carta de boas intenções”.

Para Kuenzer (2010, p. 871):

[...] o grande desafio do novo PNE 2011-2020 é conferir materialidade ao discurso da Educação Básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de Ensino Médio com qualidade.

O projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi construído com ampla mobilização nacional, com plenárias realizadas nos Municípios e nos Estados, sendo finalizado em uma grande assembleia em Brasília. Assim, mediante a Lei n.º 13.005/2014 ficou determinado o novo PNE, com vigência por 10 anos. Na Meta n.º 3, ficou estabelecido universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, PNE, MEC, 2014)

Também ficaram determinadas como metas atingíveis em 10 anos, para o Ensino Médio:

[...] Meta n.º10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta n.º 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Ramos (2011, p.2) já alertava quanto às questões não ditas ou subliminares, quando ainda eram efetuadas as propostas do novo PNE:

[...] A proposta do Plano prevê ainda o fomento da expansão das matrículas de Ensino Médio integrado à educação profissional, porém, sem a referência às redes públicas de ensino. Essa omissão vista em conjunto com outras estratégias, levanta suspeita sobre o uso de recursos públicos para financiar vagas de educação profissional em instituições privadas.

Tem razão a educadora, pois na proposta aprovada a estratégia 3.7 não estabelece a expansão das matrículas do Ensino Médio “em escolas públicas”, o que deixa um espaço para utilização dos recursos públicos, por entidades privadas como Senai e Senac.

Ribeiro (2004, p.225) rememora que “O Senai foi criado pelo governo Vargas, em 1942, em convênio com a Confederação Nacional da Indústria”. Será que os empresários precisavam de verbas do Estado?

Na atualidade, o financiamento do Ensino Médio, principalmente na educação profissional, tem um aporte maior de verbas direcionadas para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), inclusive com aporte de recursos para o Serviço Nacional da Indústria (Senai) e o Serviço Nacional do Comércio (Senac), instituições privadas de ensino.

Cury (2011, p.2), manifesta uma posição mais esperançosa quanto ao papel da União no financiamento do Ensino Médio:

[...] Com a Emenda n.º 59, a União saiu do papel supletivo, assumindo uma posição mais ativa, o que permite que ela tenha um papel mais ativo em assuntos em que hoje desempenha um papel secundário, como o financiamento. Isso pode favorecer o sucesso do Plano. Se isso vier de fato a acontecer, a União deverá aplicar mais recursos na Educação Básica. Mas é preciso seguir duas metas: melhorar o entrelaçamento, a chamada colaboração recíproca, entre os sistemas de ensino estadual, municipal e federal, e ampliar os recursos para a educação. Com isso, o Plano pode dar certo.

Quanto aos recursos financeiros, a Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu no artigo 5º, § 5º:

[...] Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica.

Também consta nessa Lei, como Meta n.º 20, a ampliação no investimento em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência da lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

A mesma Lei, no artigo 13º, determina:

Art. 13. O Poder Público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Para Daniel Cara (2014), Coordenador Geral da Campanha pelo Direito à Educação, “a expectativa é que o Plano mude a realidade da educação pública brasileira e que seja um divisor de águas”. Apesar de a situação econômica nacional não estar favorecida, espero que seja cumprido o determinado na legislação, para não ficarmos outra vez com um novo plano que redunde somente em uma carta de boas intenções.

Nesse trabalho não será efetuado um estudo pormenorizado a respeito do Plano Nacional de Educação (2014-2024), visto que esse pode ser um trabalho a ser feito futuramente, quando os resultados do PNE puderem ser avaliados, assim como podem servir de base para outra tese de doutorado.

1.2 OS ATORES SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO: os jovens das classes populares

Rememorando o passado, a década de 60, no Brasil, foi de intensa atividade no meio estudantil. Em 1962, aconteceu o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, do qual saiu a carta do Paraná, da União Nacional dos Estudantes (UNE), que apresentava como proposta a criação de uma “aliança” de trabalhadores, camponeses, intelectuais progressistas e militares democratas. No campo educacional, a UNE assumiu o papel principal na defesa de uma educação de qualidade no Brasil e da necessidade de uma reforma universitária, pois este nível

era praticamente inalcançável para o povo. Unidos a UNE encontravam-se nesse período: a União Brasileira de Estudantes Secundários (UBES), bem como as organizações estudantis de cunho popular, como a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a União Metropolitana de Estudantes (UME). (DREIFUSS, 1981, p.283).

O golpe de 1º de abril de 1964 surpreendeu os estudantes e o povo, interrompendo os avanços dos movimentos estudantis e sociais de esquerda. A partir de 1968, inconformados, os estudantes vão para a rua, em passeatas e manifestações, que receberam como resposta a repressão violenta, por muitos anos. Nesse período, um estudante secundarista foi morto no dia 28 de março de 1968, em um confronto no restaurante Calabouço, quando eles questionavam o preço das refeições. Tratava-se de Edson Luís de Lima Souto, de uma família pobre do Pará, que foi ao Rio de Janeiro para fazer o Segundo Grau no Instituto Cooperativo de Ensino, que funcionava no restaurante Calabouço (Melito, 2013). O cantor Sérgio Ricardo fez uma música intitulada *Calabouço* em homenagem ao estudante assassinado, a qual tem uns versos que dizem: “Cala a boca moço, cala o peito, cala o beijo, Calabouço, Calabouço”. Essa morte marcou muito o movimento estudantil secundarista. O seu enterro transformou-se em um ato político contra a ditadura, que levaria, três meses depois, a marcha dos cem mil.

No final desse ano foi implantado o Ato Institucional n.º 5, o qual deu poderes absolutos aos militares, isentando suas decisões de qualquer averiguação judicial e fechou o Congresso Nacional.

O ano de 1968 também foi marcado por diversas manifestações estudantis no mundo. Um exemplo foi à França, onde começaram as revoltas dos estudantes do Ensino Médio contra as condições do ensino e por uma educação democrática. Em fevereiro e março do mesmo ano, surgiram os comitês de estudantes do Ensino Médio.

Michel Thiollent (1998) expõe em *Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante*, que “em reuniões nas ruas, nas assembleias, em portas de fábricas, nos comitês de bairros, os estudantes universitários e secundaristas, juntamente com os operários, debatiam a educação tradicional, antidemocrática, o ensino, a didática”.

Todas essas manifestações, passeatas, acontecimentos fortes e profundos de 1968 revelam quanto o movimento estudantil secundarista foi partícipe nas manifestações populares, seja contra ditaduras, seja pedindo democracia no ensino

e no país, seja insurgindo-se contra guerras numa grande aliança com operários, camponeses, artistas, intelectuais... Foi uma geração que, na sua juventude, se insurgiu, criticou, lutou por uma nova sociedade, mais igualitária, mais democrática.

Porém, estamos em 2015, tendo-se passado quase meio séculos desde aquelas manifestações estudantis. Fica uma pergunta: qual o grau de consciência dos estudantes secundaristas, hoje? Quantos se mobilizam? Há criticidade no seu estudo e na sua vida?

Sposito (2004, p.75) diz que a juventude precisa ser entendida de uma nova maneira:

[...] A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, incidiu sobre alguns focos: o alongamento da transição entre a infância e a vida adulta, a escolaridade como etapa intrínseca à condição juvenil, o retardamento da entrada no mundo do trabalho e o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas desses segmentos. As análises de Hobsbawm (1989) sobre a revolução cultural na segunda metade do século XX estão profundamente articuladas ao aparecimento da moderna condição juvenil. Passerini (1996) situa esses segmentos, nos anos 1950, como metáfora da mudança social, uma vez que esse período marcou o nascimento de um mundo adolescente e juvenil relativamente autônomo, tanto na sociedade como no interior da escola.

Cabe observar que, no Brasil, a partir da década de 1990, houve uma mudança profunda no processo de escolarização, com progressiva universalização do Ensino Fundamental. Jovens da periferia, humildes, que até então não tinham conseguido romper com os muros da escola, começaram a nela entrar. Dayrell (2007, p.1116), ao tratar do tema juventudes, explicita que o processo de massificação da escola pública revela que “a ela estão chegando jovens pobres, marcados por um contexto de desigualdade social, que trazem para a escola as tensões e os desafios, os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente”.

O ingresso no Ensino Médio situa-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos, para aqueles que não têm reprovações ou repetências. É o período juvenil, a época da adolescência e do ser jovem, também para os filhos da classe trabalhadora. Eles começam a pensar num futuro com maior seriedade, a encaminhar projetos de vida, sonhos e estudos. Porém, quando escrevo jovens, refiro-me à juventude que permeia as classes populares, onde se situa a maioria dos adolescentes brasileiros.

Desse modo a geração jovem que hoje está chegando à escola é diferenciada das gerações anteriores. São na maioria jovens que trabalham e que, na hora do lazer, gostam de ouvir rap, sabem dançar hip-hop, funk, usam mp3, *tablet*, jogam capoeira, usam brincos, tatuagens, *piercings*, alargadores de orelha, pintam o cabelo de azul, laranja ou rosa, têm facilidade de lidar com a informática. Porém, Sposito (2005, p. 103) sustenta que “não é possível desconhecer que as desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e mundo do trabalho”.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011, p. 28) apresentou, em novembro de 2011, um relatório da adolescência brasileira, no qual mostra o quadro social em que vivem os jovens brasileiros de 12 a 17 anos e avalia que esse é um dos estratos da população que têm alguns de seus direitos mais violados. O documento aponta problemas atuais, como baixa escolaridade, maior incidência de pobreza e risco de morte violenta.

Tendo em vista os índices alarmantes de mortes de jovens negros, a Anistia Internacional do Brasil lançou a campanha Jovem Negro Vivo, com o slogan “Queremos ver os jovens vivos!”. Em 2012, trinta mil jovens foram assassinados entre 15 a 29 anos e, desse total, 77 % eram negros. Menos de 8% desses casos chegam a ser julgados. Apesar desses índices, esse tema é tratado com indiferença na agenda pública nacional.

Há que se ver que não são todos os jovens trabalhadores que conseguem entrar no Ensino Médio. Muitos, em razão das dificuldades econômicas da família, ou não terminam o Ensino Fundamental ou, quando o terminam, dirigem-se ao mercado de trabalho.

Comparato (2004, p. 77) ao tratar do tema das desigualdades e a escola sustenta a “existência de um preconceito comum, mas raramente reconhecido que é o preconceito contra o pobre”. Ele afirma que “todos nós, no fundo, reconhecemos que temos preconceito racial e que jamais ousamos proclamá-lo, mas são raríssimos os brasileiros que reconhecem ter preconceito contra o pobre”.

Parece que os jovens trabalhadores que conseguem entrar na escola e no Ensino Médio, trazem perplexidade às escolas públicas, nas quais se pode ter um discurso conservador que, conforme Patto (2007, p.5), se tem norteados por:

[...]. Uma concepção fundamentalmente errada, de que os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência, cabendo assim a escola à função de prevenção da criminalidade, o que anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber.

No documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, de João Jardim, filmado em 2004 e 2005, visita-se a realidade da vida e da escola dos adolescentes no Ensino Médio, em quatro escolas públicas nas cidades de Marani (PE), Itaquaquetuba (SP), São Paulo (SP) e Duque de Caxias (RJ). Há também uma escola particular, em um bairro nobre, na cidade de São Paulo. Nesse filme, pode-se verificar muito bem o sofrimento, os sonhos, a solidão, as angústias dos jovens brasileiros e principalmente os diferentes rumos que tomam suas vidas quando concluem o Ensino Médio. Quem tinha estudado em escola pública na cidade de Duque de Caxias, RJ, foi trabalhar em uma fábrica de roupas; quem tinha estudado na escola particular na cidade de São Paulo passou no vestibular para Engenharia na Universidade de São Paulo (USP).

Também, Leão (2011, p. 270) apresenta uma pesquisa com jovens do Ensino Médio em escolas públicas do Pará. Ele concluiu que:

[...]. No momento decisivo de escolhas de possíveis rumos de vida, parece que a escola pouco contribui para um conhecimento do que a universidade pode ou não oferecer os cursos existentes com suas especificidades e demandas próprias. Os depoimentos parecem evidenciar que os jovens se encontram abandonados à sua sorte, a não ser pelo apoio da família. A escola e sociedade em geral não lhes oferecem muitas perspectivas.

Partindo dessa reflexão, percebo que, no Brasil, os jovens podem vir a serem atores sociais atuantes. Entendo que o estar e permanecer no Ensino Médio representará para os jovens das classes populares maiores probabilidades de serem cidadãos críticos, não manipuláveis, com conhecimento dos mecanismos da exploração econômica existente.

Adorno (1995, p.183) sugere que, se nas escolas houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando simplesmente aos alunos as falsidades ali presentes, isso “representaria um abrir os olhos para o mundo, do sujeito ingênuo que descobre onde e como está sendo enganado”.

Bobbio (1997, p.116), de forma perspicaz, alertava para o fato de que “não há maior inimigo da democracia que o cidadão apático, indiferente, cético”. Razão

assiste a Bobbio, pois a quem interessa jovens apáticos, indiferentes aos outros e aos rumos do país? Quem se beneficia de jovens descrentes, que antecipadamente já se sentem derrotados, sem alçar novos rumos no estudo?

Na Itália visualizei uma juventude acabrunhada, dentro de casa, com poucos empregos, sem esperança, em 2014. Parece-me que em meio à grave crise econômica que o país enfrenta, os jovens italianos estão infelizes e imobilizados, sem reação em frente do infortúnio financeiro do país e de suas famílias. O Professor Luigi Bobbio, da Universidade de Turim, manifestou sua preocupação com o elevado índice de evasão escolar, naquele país. Os jovens preferem ir trabalhar a ir à escola. Não veem sentido nela.

István Mészáros (24/06/2011) entende que, diferentemente do que ocorre na realidade europeia, “a América Latina é hoje uma das regiões onde se tem “América Latina é hoje uma das regiões onde se tem mais esperanças, porque as pessoas estão tomando o controle das decisões, assumindo responsabilidades, depois de terem eliminado ditadores”. Ele segue refletindo sobre as razões de isso estar acontecendo aqui:

[...] A exploração da esmagadora maioria das pessoas por poucos não é mais aceito como era antes. [...]. Por isso temos que criar uma sociedade da igualdade substancial. Precisamos ir à direção a um sistema de igualdade substancial, com reorientação, com participação nos processos de decisão, com nossas decisões sobre o que queremos fazer para tornar nossas realizações mais justas, mais igualitárias. Ninguém precisa decidir isso por você.

Para que se possa reorientar o Ensino Médio, em nosso país, com participação, com igualdade substancial, preparando os jovens para uma cidadania ativa e não a uma cidadania mitigada, primeiro há que se identificarem quais as modalidades e os fins, hoje existentes, para esse nível de ensino.

1.3 AS MODALIDADES E FINS DO ENSINO MÉDIO

*Por um mundo onde
Sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes
e totalmente livres.
Rosa de Luxemburgo*

Inspiro-me em Rosa de Luxemburgo para propor e insistir na necessidade do Ensino Médio para todos. O eco de suas palavras acompanha todo este trabalho. De fato, todos serem iguais deve vigorar também na educação, como expus antes. Ao longo da história do Brasil, o Ensino Médio constituiu-se em um divisor das pessoas conforme as classes sociais. Alguns poucos têm o preparo para formarem a classe dirigente, sendo-lhes oportunizado um Ensino Médio de qualidade, propedêutico. A maioria populacional é encaminhada para o Ensino técnico profissional, que prepara para o trabalho.

Foi constante, na história da educação do país, a discussão a respeito de qual ensino deva ser priorizado: o técnico, o propedêutico ou o integrado?

Autores, como Schwartzman e Castro (2013, p.1), em “Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra”, defensores do modelo neoliberal, vêm dar a receita de como reformar o Ensino Médio e desenvolver um sistema adequado de formação técnico-profissional, alegando que há falta de mão de obra com qualidade em vários setores da economia brasileira. Eles afirmam que a Educação Média no Brasil está estagnada tanto em quantidade quanto na qualidade.

Para esses autores, o Ministério da Educação precisaria entender que não lhe cabe a tarefa de comandar e regular o ensino profissional. Para eles, funcionam muito melhor os cursos mais práticos e de curta duração quando deixados à iniciativa do setor empresarial, como sempre ocorreu. Eles defendem o ponto de vista da elite, para quem o Ensino Médio destinado para as classes populares deve

efetuar-se com cursos profissionalizantes, rápidos, de preferência nas fábricas, conforme as necessidades do mercado.

Stephanou (1990, p.308) ao pesquisar o ensino profissional e o Instituto Parobé, em Porto Alegre, *no* início do século XX constatou que “Àqueles que não chegassem a se diplomar, a maioria, teria sido possível, desde a mais tenra idade a habituação ao processo de trabalho assalariado, hierarquizado, fiscalizador e, sobretudo punitivo”. Na sequência, a autora explica que “acobertados pelo discurso da eficácia didática do método “aprender trabalhando industrialmente”, encontravam-se estratégias de disciplinarização dos alunos-trabalhadores, que visavam imputar-lhes condutas e comportamentos de “bons operários””.

Gramsci (2001, p. 49), um filósofo italiano, sempre atual, argumenta de modo contrário ao pensamento de Schwartzman e Castro, pois entende que, na educação:

[...] A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente (...). Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primário-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio-tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Com sabedoria, Gramsci quer uma escola unitária, politécnica, onde todos os seres humanos, independentemente de sua origem econômica, tenham as mesmas condições educacionais.

Brandão (2011, p. 203-204) defende que os jovens trabalhadores das classes populares, com maior vulnerabilidade social, possam ter o direito de optar por qual ensino público preferem: propedêutico, no período noturno, gratuito, com a mesma qualidade do que é oferecido no período diurno, ou de caráter profissionalizante, também gratuito, o que significa oferecê-lo de maneira integrada ao Ensino Médio propedêutico, também público.

Quanto ao Ensino Médio Integrado, quem faz a sua defesa é Frigotto (2010, p.20). Ele esclarece que:

[...] A criação da possibilidade do Ensino Médio unitário e politécnico demanda força e vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam nossa história. Este passo é, também, condição necessária, material e política, para aqueles que lutam na construção de uma sociedade socialista, espaço efetivo onde se pode generalizar a escola unitária e politécnica.

Ramos (2011, p.784) possui justificadas razões e preocupações quanto ao currículo no Ensino Médio, defendendo-o de modo integrado, quando diz:

[...] A disputa conceitual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia travada entre as classes, por seus intelectuais orgânicos. Do ponto de vista prático, a sociedade não incorporou a concepção de Ensino Médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica.

Entendo que a proposta de um Ensino Médio Integrado é a melhor opção e corresponde à noção de preparar os jovens para a vida, de forma omnilateral, em uma escola unitária, em que se complementam a cultura, a ciência e a tecnologia. Não obstante as pressões oriundas da classe dominante há necessidade de efetuar-se um salto de qualidade e quantidade rumo ao Ensino Médio Integrado na convicção de que a Educação é um bem público, portanto, de todos os cidadãos que constroem a riqueza da nação: a classe trabalhadora.

Outra modalidade de Ensino Médio situa-se na forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ouvei muito quando criança que algum conhecido, amigo da família, tencionava fazer provas no supletivo também chamado naquela época de exame Madureza.

A respeito do significado do termo supletivo, o Dicionário Aurélio (s/d, p.1339) informa que corresponde àquele que supre, que completa ou complementa, ou se destina a suprir. Acessório, extra, subsidiário, adicional.

Hoje, o antigo supletivo é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa se destina às pessoas das classes populares como uma segunda chance na sua vida escolar. São pedreiros, domésticas, porteiros, pessoas que possuem um histórico de interrupção no processo de escolarização, em razão de suas condições de vida, família, trabalho, reprovações, idas e vindas à escola. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é parte integrante da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996 arts. 37 e 38).

O que chama a atenção, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino

Fundamental, é o fenômeno da juvenilização ou do adolecer na EJA. São jovens que não tiveram acesso à escola ou, após inúmeras repetências, desistiram da escola por muitos motivos e que, após um longo tempo, retornam à escola buscando recuperar o tempo perdido. É um ensino na maioria das vezes noturno, mais ligeiro, que permite estudar e trabalhar. Há alguns poucos cursos diurnos na EJA Ensino Médio.

Na questão da EJA, cabe dialogar com E.O.Thompson, historiador inglês que dedicou especial atenção à educação de adultos. Ele cita no seu livro *Costumes em Comum* (1998, p. 15), o economista e filósofo liberal Mandeville, que escreveu o livro *a Fábula das Abelhas*, de 1723, em que advertia os seus pares no sentido de que:

[...] para que a sociedade seja feliz e o povo tranquilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...]. Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento. (THOMPSON, 1998, p. 15)

Thompson (1998, p. 15) cita que para Mandeville o aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética “é muito pernicioso aos pobres”. No pensamento desse liberal do século XVIII está o medo da burguesia de que os serviçais tenham um estudo avançado e que isso possa gerar tensões e ameaças à tranquilidade de seus senhores.

Um clássico da literatura econômica, na obra “*Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*”, publicada em 1776, esclarece o pensamento da classe dominante, quando diz que “os meninos entregues pelas casas de caridade ao aprendizado geralmente estão vinculados por um período superior ao número habitual de anos e, ao saírem da aprendizagem, via de regra, são extremamente preguiçosos e imprestáveis ao trabalho” [SMITH, 1776, (1988, p.105)]. Esse autor revela seu preconceito contra os pobres. Ele externa o pensamento de que um período muito longo de aprendizagem prejudicaria os meninos. Ele jamais iria admitir que quem efetivamente constrói a riqueza, na sua

época assim como na atualidade são os trabalhadores, inclusive os jovens trabalhadores.

Contrário aos dois autores, acima mencionados, Gramsci (1988, p. 7-8) tem um entendimento no sentido de que:

[...] Todos os homens são intelectuais, poder-se-á dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. [...]. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Na literatura brasileira, no livro de Primitivo (1940, p. 431), há um decreto do Presidente da Província do Rio Grande do Sul, Antonio Elzeario de Miranda Brito, de 1837, a respeito das escolas públicas primárias, com a seguinte determinação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º “As pessoas que padecerem de moléstias contagiosas: 2º “Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos”. (Grifos do autor).

Não há como se negar o medo, o desprezo e o impedimento expresso em lei e cultivado pela classe dominante, ontem e hoje, em relação à escolarização das classes populares e da raça negra. Hoje, continua o temor da educação popular como fator que pode desestabilizar o sistema de opressão que o sistema econômico representa.

Um educador muito presente na educação dos adultos, na educação popular, a partir de 1960, no Brasil, foi e continua a ser Paulo Freire, que, com uma nova metodologia, conseguiu alfabetizar trezentos (300) cortadores de cana-de-açúcar, em Angicos, no Rio Grande do Norte, em quarenta dias.

Consta da história de vida de Paulo Freire que, apesar de ele vir de uma família de classe média, na infância, ele transpôs períodos difíceis: passou fome e vivenciou a pobreza durante a depressão econômica de 1929. Sua vida marcou sua obra. Hoje, ele é o Patrono da educação brasileira e possui imenso reconhecimento internacional. Ele dedicou-se a criar um novo método de educação popular, que revolucionou a alfabetização de jovens e adultos.

Valorizando os educandos como sujeitos aprendentes, a partir de suas próprias histórias de vida, conseguiram despertar neles, além do conhecimento, o

espírito crítico, com vista a sua emancipação como classe social. Paulo Freire (2004, p.59) dizia que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

No período que sucedeu ao golpe militar-empresarial, Paulo Freire foi preso por 75 dias, acusado de ignorante e subversivo, após foi para o exílio no Chile. Aqueles que implantaram no Brasil a ditadura militar-empresarial viu-se na obrigação de criar algo para substituir o trabalho de Paulo Freire e assim surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para jovens e adultos, querendo suprir a lacuna deixada pelo movimento de alfabetização concretizado por Paulo Freire. Apesar da ampla mobilização e campanha midiática da época, o Mobral sucumbiu, não tendo correspondido às finalidades para o qual foi criado.

Ferraro (2009 p.113-114) mostra que os resultados anunciados pela direção do Mobral não coincidiam com a realidade:

[...] Carecem de qualquer fundamento as estimativas do MOBREAL relativamente ao comportamento do contingente e do índice de analfabetos entre a população brasileira de 15 anos e mais, no período de 1970/77(...) O Censo de 1980 desmentiu as estimativas do MOBREAL não só para o conjunto do país, mas também individualmente para cada região.

Com o fracasso do Mobral, ele foi substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e Educação Básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente, conforme estabelecido no art. 1º do Decreto n.º 91.980, de 25/11/1985, no Governo de Sarney. Esse programa durou somente quatro anos.

Nos Governos Cardoso (1995-2002), o Brasil passou por uma reforma educacional, seguindo o receituário dos neoliberais, com consequências profundas e funestas para o sistema nacional de educação. Conforme Haddad (2007), “Não se implantando nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizando esse direito”. Como prova disso, na instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef- EC n.º 14/96), a modalidade EJA foi excluída dos recursos financeiros por veto presidencial. A EJA ficou, assim, dependente de transferências voluntárias da União para Estados e Municípios, por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

(FNDE). Explica Silva (2012) que “esse fundo teve papel relevante na oferta de recursos para a EJA até 2006”.

Porém, hoje é na Educação de Jovens e Adultos que se identifica o legado de Paulo Freire no tocante à educação popular. O conceito de educação popular, possui várias categorias conceituais, como: trabalho, cultura, sistema, pedagogia, poder, participação, avaliação, todas direcionadas para o ser humano, a exemplo da justiça, da igualdade e da felicidade.

Com a redemocratização do país, a Constituição de 1988 determinou a Educação de Jovens e Adultos numa outra ótica. Os movimentos sociais ligados à EJA mobilizaram-se, aglutinando forças e reivindicando que essa modalidade de ensino fosse reconhecida como um direito. Depois, a Lei n.º 9.394/96 (LDB) é coerente com a Lei Maior, utilizou a expressão Educação de Jovens e Adultos, retirando a expressão supletiva, também tornando a EJA – no nível Fundamental – direito público subjetivo, passível de ser exigido pelas pessoas, frente ao Estado devedor. Argumentando de modo favorável à EJA, Cury (2004, p.1) explicita que:

[...] A Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer CEB/CNE n.º 11/2000, elaborou as Diretrizes Curriculares para a EJA, o qual menciona que:

[...] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Cury, 2000)

Nessas Diretrizes ficaram contempladas as três funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora (restauração de um direito negado); equalizadora (reentrada no sistema educacional de quem teve sua interrupção forçada); qualificadora (propiciar a todos atualização de conhecimentos). Também consta que a organização dos cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, fazem parte da autonomia dos entes federativos. Os exames da

EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação. A regra metodológica é descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Há necessidade de formação de educadores para a EJA.

Assim, a EJA também se faz presente onde as pessoas estão privadas da liberdade, mas não do seu direito a ter educação, assim como de sua dignidade como pessoa. A EJA também esteve com matrículas abertas (CP, 2014, p. 13) para o Ensino Médio, na modalidade de “ensino a distância”, pelo SESI-RS, em Pelotas, Bagé, Caxias, Farroupilha, Guaporé, Igrejinha, Lajeado, Parobé, Novo Hamburgo e Porto Alegre. O Sesi-RS obteve, por meio do Conselho Estadual de Educação, autorização de funcionamento, por três anos, para esses polos.

Uma informação importante vem de Silva (2011), no sentido de que a EJA também se encontra presente no campo, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e representa uma dessas conquistas dos agricultores, especificamente vinculada ao Movimento Sem-Terra (MST) e ao movimento sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). É necessário ressaltar o imenso trabalho educacional realizado pelas escolas do Movimento Sem Terra no sentido do resgate da cidadania e da sua dignidade, para muitos que já as tinham perdido.

Também o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, em Minas Gerais, o qual se alinha à necessidade de a EJA efetivar-se como direito dos povos do campo e como parte das lutas e das conquistas de direitos que têm como protagonistas os movimentos sociais e sindicais.

Há, porém, muitas dificuldades na EJA no campo. Tinoco (2012, p. 43) menciona as declarações de um professor de escola EJA no campo, no RS, quanto à evasão escolar:

[...]. Outro fator é por nossa clientela trabalhar na atividade rural e sazonal (arroz) tanto no plantio, no meio do segundo semestre do ano e na colheita no início do ano letivo. Outro motivo seria pela situação econômica da nossa região, e nossa escola longe (área rural), exige um gasto grande com transporte, uma vez que as famílias têm mais de um filho e a renda familiar baixa, tendo poucos recursos para o transporte.

Há depoimentos que revelam a fragilidade da EJA também na cidade. No relato da educadora Fiss (2012, p. 153), aparece uma realidade problemática:

[...]. Nas escolas, percorri seus espaços, visitei suas turmas, fui surpreendida com uma realidade bem diferente. Oitenta ou noventa por cento dos alunos não estavam ali. Vi turmas de vinte alunos com apenas um em sala. [...] O que estas ausências, estes silêncios significam?

Volpe (2013), no artigo “o Financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? “Extraído da Tese de Doutorado na Unicamp, em 2010, esclarece que o financiamento da EJA é dimensão nevrálgica ainda não concretizada na democratização do Estado brasileiro”. Na EJA revela-se a pouca importância dada pela União para esta modalidade de ensino, o que fica comprovado na parcimônia dos recursos aplicados pelo governo federal no seu financiamento, transferindo responsabilidades para Estados e Municípios.

Mas a EJA também é campo de otimismo e de excelentes trabalhos. Assim, por maiores dificuldades que existam na EJA, ela é sempre um terreno próprio para plantar uma semente nova e colher excelentes frutos.

Trago o relato de uma visita a uma Escola da EJA, em Cachoeirinha, RS, feito por Paula Pradio (2012, p.159-160) “Fiquei encantada com uma apresentação artística que vi”. Os alunos dançaram *Help* dos Beatles. Presenciei leituras e discussões literárias. Vi trabalhos feitos pelos próprios alunos a respeito de obras trabalhadas com eles.

No Rio de Janeiro, Vera Masagão Ribeiro (2012, p. 382-383), em “Escolas Eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro” faz o relato sobre escolas eficientes da EJA por elas visitadas. As autoras dizem que “há recuperação paralela, o que motiva os alunos. Há altas expectativas sobre o desempenho dos alunos. As professoras acreditam na aprendizagem dos alunos, sabem que eles são capazes e conseguirão progredir na escola”.

Hoje, a Educação de Jovens e Adultos assume a função de dar igualdade substancial, de fato, para todos aqueles a quem foi negado o direito à educação na idade própria, em função das dificuldades econômicas e sociais que enfrentaram. Quem vai para a EJA, são pessoas corajosas, que querem uma segunda chance na vida educacional interrompida.

Cury (2000, p. 67) entende que “a EJA é um modo de ser do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, (...) são chaves de abertura para o mundo

contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual”. (Parecer CEB/CNB 11/2000)

O que justifica a EJA é a possibilidade de reinício da vida educacional que foi negada ou interrompida, por pessoas em situação de vulnerabilidade. Para elas a EJA pode simbolizar o resgate da autoestima e da cidadania, assim como de um emprego melhor.

Também há que se verificarem quais os projetos, as ações do Ministério da Educação para o Ensino Médio nos últimos dez anos. É uma imersão nas ações recentes do Ministério da Educação (MEC) quanto ao Ensino Médio. Quais projetos estão em andamento, quais programas foram pensados e postos em prática e quais orientações esse Ministério está dando para este nível de ensino?

Reafirmando a importância desse nível de ensino, Aloísio Mercadante (2012), quando Ministro da Educação, disse em entrevista: “o Ensino Médio é o grande desafio do governo”, reconhecendo as carências profundas nesse nível de ensino.

Cury (2008, p. 31) esclarece que “as políticas públicas de Ensino Médio dependem profundamente do *modus operandi* do pacto federativo, apesar da vinculação orçamentária e constitucional da educação e sua gratuidade. Aqui o palco de pressão é o Congresso Nacional”.

O Governo Federal lançou, mediante Lei n.º 11.180/2005, o programa Escola de Fábrica, destinado prioritariamente para jovens no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública, com idade entre 16 e 24 anos, oferecendo uma bolsa de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) em cursos de formação profissional, com duração de seis (6) a doze (12) meses.

Esse programa pretendia garantir a formação profissional inicial de jovens de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Eram convênios do MEC e parcerias com as empresas. Essas ficavam responsáveis pela infraestrutura física e pelos recursos humanos (instrutores), além dos custos de implantação das unidades. Também forneciam alimentação, uniformes e transporte aos alunos. O MEC ficou responsável, nos dois primeiros anos do projeto, pelo financiamento da bolsa do aluno.

Este programa durou três (3) anos e foi revogado pela Lei n.º 11.692/2008, que regulamentou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), com redução da bolsa-auxílio para R\$ 100,00 (cem reais). O Projovem destina-se aos

jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos e tem como objetivo promover sua reintegração no processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto n.º 6.302/2007, que estabelece:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vista a estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.
V - Contribuir para a construção de novo modelo para o Ensino Médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional (Brasil, MEC, 2007);

Em 2009, o MEC lançou o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria n.º 971/2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do PROEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil e leitura e letramento. As escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Conforme esse programa, o governo federal destina apoio técnico e financeiro aos Estados e Distrito Federal, em parceria com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S. Os elementos significativos do programa são aumento gradativo da carga-horária mínima de 2.400 para 3.000 horas; flexibilidade curricular para que o aluno escolha 20% das atividades

oferecidas pela escola; foco na leitura, em todas as áreas do conhecimento; relação entre teoria e prática, enfatizando a prática, a experimentação; ampliação da formação cultural do aluno. O programa estimula, ainda, a dedicação integral dos docentes à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico.

Outro projeto desenvolvido pelo MEC em 2009 foi a reelaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual tinha sido criado em 1998. Agora ele passa a ter como objetivo induzir a organização curricular do Ensino Médio e passa a ser adotado como vestibular unificado para as universidades federais, a certificar jovens e adultos e a ser aceito para verificação do desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior.

Já em abril de 2011, ocorre o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e o Emprego (Pronatec), conforme Lei n.º 12.513 de 26 de outubro de 2011.

Shiroma (2011, p. 727) tem preocupações pertinentes, pois:

[...] A análise preliminar do Programa permite levantar problemas com a forte indução para a oferta dos cursos técnicos de nível médio na forma concomitante, pois propõe financiar, mediante bolsas do tipo *FIES*, a “parte” da educação profissional em instituições privadas, enquanto os alunos cursariam o médio em escolas públicas, rompendo-se assim a perspectiva do integrado que vem sendo construída; expansão do Sistema S e de instituições privadas de educação profissional, inclusive na modalidade de ensino a distância, mediante transferência de recursos públicos para o setor privado.

Frigotto (2011, p. 631) avalia que o Pronatec tem o objetivo de fornecer bolsas para educação profissional no setor privado e caminha na direção oposto à universalização do Ensino Médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade.

Ribeiro (2014, p.17) questiona que, quanto ao Pronatec, na questão emprego “não há objetivos declarados quanto a ele na lei e no manual que o instituem. [...] É possível, neste contexto, enfrentar o questionamento de que o programa atende, além de seus objetivos declarados, outros não declarados na lei?”.

Efetuo a comparação da educação dada pelo Pronatec, como exemplo os cursos para camareiras, preparando-as para a Copa do Mundo de 2014, no Brasil, com o exemplo da autora Patto (2007, p.13-14) quando reaviva a lembrança da educação na época da monarquia:

[...]. Para dar o exemplo, Pedro II fez construir duas escolas em propriedades imperiais: uma, junto ao palácio de São Cristóvão, para filhos de servidores da Casa Imperial; outra, nos domínios do palácio de Santa Cruz, para filhos de antigos escravos da Coroa. Em ambas predominava o ensino profissional, quer em terrenos reservados para práticas agrícolas quer em salas de aulas e oficinas de forja e serralheria, marcenaria e torno, tipografia e litografia, para os meninos, e de corte e costura, bordado, flores artificiais e desenho ornamental, para as meninas (escolas de adestramento para moças, futuras empregadas domésticas para as famílias abastadas).

Porém, na legislação, as finalidades do Ensino Médio estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei n.º 9.394/1996), no artigo 5º:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - 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;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O texto legal acima citado define que o Ensino Médio deve preparar para a cidadania, para a formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico, assim como para a compreensão dos processos produtivos.

Versiani (2010, p. 13) vem lembrar que os conceitos de cidadania e participação foram construídos ao longo do processo constituinte de 1985-1988, que não obstante os embates ideológicos e de interesses, a percepção da cidadania política ocupou um lugar significativo na sociedade brasileira. Também Cury (2011, p.2) argumenta que a ideia de participação está na base da Constituição de 1988. Vasconcelos (2004, p. 13) acrescenta elementos basilares a serem desenvolvidos no Ensino Médio, como o resgate dos valores da justiça social, da com-paixão, do amor ao próximo, da solidariedade e do agir moralmente.

Para Paul Singer (2002, p.114-115), o Ensino Médio precisa ser feito para: “Ter uma vida melhor em relação ao trabalho: (melhor) na liberdade de cada um escolher o trabalho que lhe dá mais satisfação, (...) de não ter que se submeter às ordens alheias, de participar plenamente das decisões que o afetam”. Kuenzer (2002, p.58) expressa que “a educação escolar deve ajudar o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e

sentimentos na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, o desenvolvimento humano em sua integralidade”.

A respeito dos conhecimentos aos quais devem ter acesso os educandos para construir um pensamento crítico, Moura (2010, p. 891) se manifesta:

[...] A formação humana integral vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Promove o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidade de uma sociedade e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2010, p. 891)

A importância do Ensino Médio é alavancar a construção de cidadãos com alto nível de consciência, preocupados com o bem-estar coletivo, pensando nos interesses da comunidade e utilizando o seu saber para construir soluções que tenha como enfoque o bem-estar de todos e não uma visão restrita, individualista.

Guareschi (1992, p. 258) entende que “nossa realização, como seres humanos livres e solidários, depende da possibilidade de sermos sujeitos de nossa história, construtores da sociedade em que queremos viver”.

O Ensino Médio para todos pode significar a construção de um novo ser humano, crítico, participativo, engajado, que possa compreender os conflitos de interesses que há na sociedade e posicionar-se com seus pares em relação a esses interesses.

O Prof. Cury (2002, p.260) ensina que a “educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções”. Do mesmo modo, os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio (2000, p. 10), do Ministério da Educação, determinavam que esse nível de ensino se situasse como:

[...] A etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor do conhecimento e participante do mundo do trabalho e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Os momentos ditatoriais no Brasil são momentos do passado. A Era Vargas e o golpe de 1º de abril de 1964 ficaram na lembrança. Seus efeitos, porém, perpassam o tempo, e seus herdeiros teimam em fazer do Ensino Médio uma educação para formar mão de obra barata, com pouca qualificação e como que predestinada a servir à classe empresarial. Mudar esse cenário é um atributo das pessoas humildes e dos movimentos populares, em conjunto com a sociedade civil.

1.4 A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO

Pensar no Ensino Médio em escolas públicas não é somente pensar na necessidade premente de sua universalização, mas também que ela ocorra com qualidade. Quem acorre para as escolas públicas são os jovens com menor renda familiar, menores condições de acesso à cultura, ao teatro, ao cinema e a livros.

Desse modo, além universalizar o Ensino Médio, o Estado precisa fazer isso com qualidade. O termo qualidade possui várias dimensões, porém há condições mínimas a serem consideradas, tais como: estrutura física (prédios bem conservados, bibliotecas abertas em todos os turnos, laboratórios funcionando), assim como conteúdos e metodologias apropriadas, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação escolar, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Essas condições todas estão estatuídas na Constituição Federal de 1988.

Cury (2014, p.7) expressa seu pensamento a respeito da qualidade na educação:

[...] Se esta herança pesada do passado e o caráter necessário e atual de uma educação de qualidade, representados, de um lado, pelo não cumprimento das promessas contidas no ordenamento jurídico nacional e internacional, e de outro lado, pela urgência pedida pela sociedade em vista

da qualidade, nasceram da ação dos homens de tantas gerações passadas, é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização.

No Estado do Rio Grande do Sul, também há exemplos de escolas de Ensino Médio que foram interditadas pelo Poder Judiciário, em virtude da situação de perigo em que colocavam a comunidade escolar: a Escola Estadual Bandeirantes, em Guaporé, e a Escola Justino da Costa Quintana, em Bagé. Em 2014, em razão das reformas, os discentes encontravam-se estudando em escolas emprestadas, seminários, universidades. Essas escolas foram fechadas mediante ações civis públicas, impetradas pelo Ministério Público de cada cidade, com decisões do Poder Judiciário favorável à comunidade escolar.

Frigotto (2011, p.629) coloca uma questão premente quanto à qualidade do Ensino Médio:

[...] A Educação Básica (Pré-escolar, Fundamental e Média), dos 4 aos 17 anos, tornou-se direito subjetivo pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009. Não obstante os avanços na lei e os desafios da prática prevalecem o sentido do falso “dilema” do Ensino Médio no Brasil que, diante da alternativa de uma educação de qualidade pública, obrigatória e gratuita para toda a população na idade prevista, oferece a meia educação através da educação profissional como preparação imediata para o mercado de trabalho.

Uma sociedade que possui condições de oferecer igualdade substancial (real) para todos, não pode concordar, nem se submeter a ter uma educação pela metade para a grande maioria da população. A educação profissional a que se refere Frigotto é uma educação do tipo Saci-Pererê⁴, no Ensino Médio, para aqueles que conseguem chegar a esse nível de ensino.

Silva (1988, p.30) também apontou para a falta de qualidade no Ensino Médio, como uma dificuldade a ser superada:

[...] A Educação, o ensino, um dos serviços públicos destinados, até pouco tempo atrás, exclusivamente aos filhos das classes médias, foi sendo lentamente estendido às classes populares, de modo que hoje grande parte da clientela da rede pública de 1º e 2º graus é composta por crianças e jovens de origem pobre – cujas famílias têm pouca ou nenhuma

⁴Figura do folclore brasileiro, na região das Missões, no Sul do Brasil, que possui uma só perna.

familiaridade com a cultura pedagógica e se sentem intimidadas ao analisar e avaliar a qualidade dos serviços prestados a seus filhos.

A universalização do Ensino Fundamental estabelecido pela CF/88 e a exigência de escolarização feita pelo programa Bolsa Família representou um aumento considerável de alunos nesse nível de ensino, o que vai repercutir da mesma forma no Ensino Médio. Mas há também outros fatores que preocupam no Ensino Médio: a evasão e a repetência. Parece-me que, em uma escola de Ensino Médio, normalmente, iniciam três turmas no primeiro ano e somente uma turma conclui esse nível de ensino. O que aconteceu com os que não concluíram?

Um exemplo disso consta no depoimento oral, em 2011, da Secretária Adjunta de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Maria Eulália Nascimento⁵: “no Município de Santana do Livramento, em 2008, ingressaram 2.116 alunos no Ensino Médio nas escolas públicas. Em 2010, concluíram essa etapa final da Educação Básica 661 jovens”. Conforme esse dado, a taxa de conclusão do Ensino Médio ficou na ordem de 31,23%.

Brandão (2011, p. 202-203) colabora com a argumentação quanto à evasão e repetência, quando diz: “A universalização desse nível de ensino por si só não representa tudo. Ela deve vir acompanhada de ações que conduzam no curto, médio e longo prazo, à redução significativa dos níveis de abandono, repetência e de distorção na relação idade/série presentes”.

Outra relevante arguição a respeito da qualidade é efetuada por Vitor Paro (1988, p.13) referente aos conteúdos mínimos. Ele destaca que “existe um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, em nossa sociedade, independentemente da classe social a que pertença”. Está claro que a preocupação desse autor não se limita à abertura de vagas para todos no Ensino Médio; há que disponibilizar também os conhecimentos mínimos acumulados pela humanidade, para haver qualidade nesse nível de ensino.

No título da poesia “Nada é impossível de mudar”, Bertold Brecht apresenta um ensinamento adequado para os descrentes e desesperançados na universalização e na qualidade do Ensino Médio. Isso traduz a conotação irônica, manifestada pelo poeta alemão, de que as mudanças são possíveis. Cabe à

⁵Manifestação oral realizada na Faculdade de Educação da UFRGS, em 01/12/2011.

população e aos movimentos populares realizá-las. O discurso da desesperança é próprio do opressor. A ele interessa manter a situação, por isso, desestimula aqueles que o ameaçam.

2 O DIREITO AO ENSINO MÉDIO

*Para não ter protestos vãos
Para sair desse antro estreito
Façamos por nossas mãos
Tudo o que a nós diz respeito...
Crime de rico a lei cobre
O Estado esmaga o oprimido
Não há direitos para o pobre
Ao rico tudo é permitido...*

*Hino A Internacional,
Eugène Pottier (1871),
Pierre Degeyter (1888).*

Inspirada em duas estrofes do hino da *Internacional* escrito por um membro da Comuna de Paris, faço a abordagem de um assunto tão candente e necessário aos jovens trabalhadores: o direito de acesso, permanência e conclusão ao Ensino Médio. Esse poema foi buscado com o intuito de estabelecer a diferença entre o significado dos vocábulos: o direito das pessoas, o não direito e a palavra dádiva. Todo direito pressupõe exigência. Um direito é o que ninguém pode te negar. Oposto a ele estão não direito (inexistência de um direito), assim como a dádiva, a qual traz consigo o significado de concessão, donativo, esmola, beneplácito de um em favor de outro que se encontra fragilizado.

A história revela que, muitas vezes, o direito foi utilizado como instrumento de opressão. A escravidão era legalizada, o *apartheid* também. Ribeiro (2006, p.35-36) traz à lembrança da bula *Romanus Pontifex*, de 8 de janeiro de 1454, do papa Nicolau V:

[...] Por tudo isso nós, tudo pensando com devida ponderação, concedemos ao dito rei Afonso e plena e livre faculdade, entre outras, de invadir, conquistar, subjugar a quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo praticar em utilidade própria e dos seus descendentes. Tudo declaramos pertencer *de direito in*

perpetuum aos mesmos D. Afonso e seus sucessores, e ao infante. Se alguém, indivíduo ou coletividade, infringir essas determinações, seja excomungado. (RIBEIRO, 2006, p. 35-36 grifos meus)

É importante notar que, nas duas primeiras Constituições Federais (1824-1891), o acesso à escola foi inscrito como uma espécie de dádiva do Poder Público aos seus cidadãos. Ele somente aparece como direito na Constituição Federal 1934, em uma época de intensos debates educacionais, após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, de Anísio Teixeira e outros, os quais pregavam a escola única, laica, para todos. Também surge nessa época a defesa do direito à educação como direito público subjetivo efetuada por Pontes de Miranda (1933).

A educação, hoje, encontra-se inscrita na Constituição Federal como direito fundamental, social, com *status* de cláusula pétrea. A jurista Flávia Piovesan (2010, p.56) esclarece que "tanto a lei ordinária como a emenda à Constituição que afetarem abolirem ou suprimirem os direitos sociais padecerão do vício de inconstitucionalidade".

Assim, estando o direito à educação no rol dos direitos sociais, ele se encontra inserido como direito e garantia fundamental, inscrito no artigo 60, § 4º da Constituição Federal, não podendo ser modificado o seu teor, constituindo cláusula pétrea por determinação constitucional.

O vocábulo "direito" vem do latim *directum*, que supõe a ideia de direção, de regra. Hoje, o direito existe na vida em sociedade, como regra de vivência diária. Porém, é difícil reunir em uma definição todo o conteúdo do conceito de direito. Em um sentido didático, o Direito representa as normas jurídicas que regulam a vida em sociedade e são dotadas de obrigatoriedade e sanção. Para Cretella Jr. (2003, p. 17), "Direito é o complexo de normas obrigatórias de condutas impostas pelo Estado para assegurar a convivência dos agrupamentos humanos".

A origem do ordenamento jurídico brasileiro provém do Direito Romano, mas possui também influências do Direito Luso, como as Ordenações do Reino, as Leis Manoelinas e as Leis Alfonsinas e ainda as influências do Direito Francês com o Código de Napoleão.

Também é importante diferenciar o conceito de direito da noção de expectativa de direito (*Spes Juris*). Essa corresponde a uma esperança de direito que no futuro talvez se perfectibilize. É a possibilidade apenas de uma pessoa vir a

adquirir um direito, em uma situação onde não detém o controle nem dos fatos nem das condições futuras.

Há também o conceito de direito expectativado, o qual remete a um direito *em estado* de formação. Já existe esse direito, porém falta a execução de uma condição para que esse direito se torne plausível. Preenchido o elemento faltante, passa à categoria de direito subjetivo. Um exemplo marcante de direito expectativado é o do funcionário público, que, preenchendo os requisitos legais, após o decurso de cinco anos, adquire o direito ao quinquênio. Tendo ingressado na carreira por concurso público, após o transcurso do lapso temporal, aquele que era um direito expectativado (na espera), transforma-se em direito adquirido, pelo cumprimento da condição exarada em lei.

Na década de cinquenta, o jurista e filósofo Pontes de Miranda (1955, p. 40), na esteira dos conceitos de direitos, apresenta o conceito de direitos *mutilados*: “há direitos que não têm ou perderam a pretensão ou ação [...] Em verdade, trata-se de direitos desprovidos de pretensões, ou da ação, ou de direitos mutilados”. O termo mutilado vem do latim *mutilus*, cujo significado é algo esfacelado.

Outro significado de direito, que interessa sobretudo na educação, é o conceito de direito público subjetivo, o qual corresponde ao direito, à possibilidade, prevista em lei, de as pessoas ingressarem em juízo exigindo uma prestação positiva por parte do Estado. O jurista alemão Jellinek (1910, p. 10) definiu o direito público subjetivo como “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse”, estabelecendo um marco para essa concepção de direito.

Esse direito público subjetivo corresponde a uma faculdade admitida na lei para exigir o cumprimento de uma prestação material por parte da Administração Pública. Porém, esse direito está na esfera da subjetividade, na dependência de uma ação prática, para tornar-se eficaz.

No Brasil, Pontes de Miranda foi quem defendeu o direito à educação como direito público subjetivo em sua obra *O Direito à Educação*, publicada em 1933. Há mais de oito décadas, Pontes de Miranda (1933, p.10) já considerava a educação como dever ser do Estado, de forma obrigatória e gratuita, quando dizia: “À simetria humana operada pela abolição da escravatura deve suceder a simetria pela escola de todos e ao alcance de todos. Tal o princípio jurídico: ao direito público subjetivo que daí nasce chama-se direito à educação”. Para difundir a

tese do direito à educação como direito público subjetivo, Pontes de Miranda (1933, p. 38, grifos na fonte) realizou trinta conferências para os trabalhadores, de novembro de 1932 a março de 1933, a fim de incentivar o interesse dos proletários e dos técnicos pela educação, assim relatando suas conclusões: “notei que os operários pobres, maltrapilhos, mal alimentados, tinham nos olhos um quê de luz inédita, de maior satisfação, quando eu lhes descrevia a *escola única*. [...] mais *sorriam à escola para todos, às mesmas possibilidades dos filhos*, do que ao pão para eles e para os descendentes”.

Porém, na legislação constitucional, o direito à educação somente foi elevado à categoria de direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988. Foram necessários mais de 55 anos para que ele se consolidasse como norma inscrita na Constituição conforme tese defendida por Pontes de Miranda já no início da década de 30. Confirma-se, assim, a atualidade do pensamento de Pontes de Miranda, pois ainda hoje há brasileiros morando em locais insalubres, na linha da extrema pobreza, analfabetos, sem direito à escola, na periferia das cidades ou no campo.

Na classificação do direito à educação, há o posicionamento do constitucionalista Canotilho (1998, p. 543-545), que argumenta serem os direitos sociais um direito originário a prestações: “O entendimento dos direitos sociais como direitos originários implica uma mudança na função dos direitos fundamentais e põe com acuidade o problema da sua efectivação”.

Já Rui Portanova (1994, p.285) escreve a respeito da necessidade de efectivação dos direitos no processo: “Contudo, não basta que o povo participe do processo, é preciso que o processo lhe dê resposta. Ou seja, é indispensável que o processo seja efetivo”.

Porém, cabe entender que há em todos os países um Direito oficial (escrito, legislado) e um direito não oficial. Comparato (2009, p. 2), em *O direito e o Averso*, interpreta que “em cada país há um direito oficial publicado e há também um Direito não oficial, encoberto aos olhares do exterior e que regula os fatos atinentes à vida por assim dizer íntima da nação”.

Seguindo o raciocínio de Comparato, entendo que o Estado faz crer ao cidadão comum haver o direito uno, único, para todos. Porém, quando se desvela a realidade, parece ser outra a realidade normativo-legislativa que rege a vida das pessoas, a qual não possui a chancela da oficialidade. O autor em comento aponta para a existência de uma Constituição não escrita, que ele cita como o lado avesso

dela, mas com uma vigência incrível (vigorante), presente nos usos e costumes, nos valores predominantes na sociedade civil e no entrelaçamento entre o poder privado e o campo do Poder Público (Comparato, 2009, p. 8).

Também em Portugal, há um direito constitucional não escrito. Canotilho (1996, p.69) esclarece que lá “aceita-se um direito constitucional não escrito, mas apenas com as funções de complementação, integração e desenvolvimento das normas constitucionais escritas. O costume é fonte complementar, mas não uma fonte primária, do direito constitucional”.

Cabe o registro de que Comparato (2009, p.10) lembra à máxima muito difundida em toda a Hispano-América, segundo a qual “las ordenanzas Del Rey Nuestro Señor se acátan pero no se cúmplen”⁶. Parece-me que se introduziu no Brasil, vindo de Portugal, o dito respeito à lei, mas sem a sua observância.

Cabe o registro das observações do jurista brasileiro Orlando Gomes (2003, p. 65), no sentido de que o Direito “É, enfim, uma forma ideológica condicionada pela estrutura econômica da sociedade, que lhe indica a direção, lhe fornece o conteúdo e lhe fixa o gabarito até onde pode elevar-se”. Ele continua seu raciocínio dizendo que Marx, com admirável precisão, traçou sua limitação, ao afirmar que “o Direito nunca pode estar em nível mais elevado do que a estrutura econômica da sociedade e a evolução da civilização condicionada por essa estrutura”.

Assiste razão ao jurista Orlando Gomes de que a economia é quem dá a direção, os conteúdos e até onde pode se elevar o Direito. Ele demonstra sua admiração pela precisão de Marx, que concluiu que o Direito nunca pode estar mais elevado que a economia, visto que é a estrutura quem determina e condiciona como funciona o direito na sociedade.

2.1 AS TENTATIVAS DE OBSTACULIZAR O DIREITO À EDUCAÇÃO

Para não cumprir o *mandamus* constitucional de assegurar a educação para todos, vários são os argumentos jurídicos utilizados pelo Estado junto ao Poder Judiciário. Entre eles, encontramos a reserva do possível, os direitos fundamentais

⁶“As Ordens do Rei nosso Senhor se acatam, porém não se cumprem.” (Tradução livre da autora).

de terceiros, a exigência de tratamento isonômico e a competência legislativa na questão do orçamento e a não efetividade das decisões judiciais.

A construção teórica acerca da reserva do possível vem da Alemanha, em 1970, (Canotilho, 1998, p. 108), desde o famoso caso *numerus clausus* [número fechado], no Tribunal Constitucional Federal da Alemanha, a respeito do direito de acesso ao ensino superior. Estudantes que não puderam ingressar em cursos, como Medicina, Farmácia reclamavam sua vaga. O Tribunal alemão fixou decisão no sentido da diferença entre participar nas instituições educativas existentes e um direito a serem criadas novas vagas.

Porém, essa foi uma discussão na Alemanha para um processo específico. Isso não significa utilizá-lo como argumento para qualquer negativa de concessão dos direitos sociais. O autor Krell (2002, p. 57-58), com muita perspicácia, formula uma crítica a uma transferência mal refletida do conceito da reserva do possível para o Direito Brasileiro que conduziria a uma negativa de efetividade dos direitos sociais.

Deve-se ter cuidado em não fazer essa simples transposição do julgado alemão para a realidade do Brasil. A Alemanha é um país com um nível de vida melhor, já passou pelo Estado-social, tem uma realidade econômica, populacional, educacional *muito* diferente do Brasil.

De acordo com a noção da reserva do possível, a efetividade dos direitos sociais a prestações materiais estaria mediada pela reserva das capacidades financeiras do Estado, uma vez que seriam esses direitos fundamentais e estariam dependentes de prestações financiadas pelos cofres públicos. A reserva do possível não significa a não aplicação do Direito e da lei. Ela expressa a ponderação entre princípios constitucionais. Leivas (2006, p. 120) corretamente observa que “a cláusula da reserva só pode ser invocada, com o objetivo de o Estado exonerar-se de suas obrigações constitucionais na ocorrência de justo motivo objetivamente aferível”.

Já o autor Sarlet (2012, p. 319) interroga-se se há algum patamar mínimo, a ponto de não incidirem as limitações impostas pela reserva do possível. Ele argumenta que “manter o indivíduo sob o véu da ignorância absoluta significa tolher a sua própria capacidade e compreensão do mundo e sua liberdade (real) de autodeterminar-se e de formatar sua existência”.

Assim, nesse contexto, cabe também referendar o princípio da dignidade humana como um marco muito significativo para delimitar o que é razoável no

enfrentamento da questão da reserva do possível. Porém, fica a inquietação em saber qual é o padrão mínimo na esfera do direito à educação?

Portanova (2011, p.22), no julgamento dos Embargos Infringentes n.º 70044794527, do Quarto Grupo Cível, (TJRS) quanto ao direito à educação e ao orçamento municipal, assim se manifestou:

[...]. Quando o administrador público não organiza o orçamento da forma mais coerente e deixa de prestar de forma efetiva os direitos sociais constitucionalmente previstos, o Poder Judiciário pode (senão deve), além de reconhecer a intangibilidade do mínimo existencial, através da utilização da ponderação, coibir a alegação de indisponibilidade ou destinação suficiente, compelir o Estado a um planejamento do orçamento, de forma a tornar efetiva a prestação dos direitos sociais.

Também Barroso (2009, p.326-327) lembra, quanto à reserva do possível, que, em diversos julgados mais antigos, essa linha de argumentação predominava. Porém, na atualidade, frente à argumentação dos direitos fundamentais, a alegação da reserva do possível torna-se muito questionável, senão inócua.

Camila Brunetto (2011, p.82) entende que as decisões judiciais devem ser vistas como um instrumento propiciador de melhor gestão e com a possibilidade de ser um organizador do orçamento público. Ela conclui que:

[...] O âmago da problemática encontra-se na administração dos recursos públicos e não na decisão judicial. (...) a alegação pode se tornar um instrumento propiciador da melhor gestão do orçamento público. (...) um instrumento corretivo do descaso do administrador público com a efetividade dos direitos sociais prestacionais.

Nas conclusões de Brunetto antes elencadas, há expressa referência de que o problema não se cinge ao fato de o juiz ter que decidir. Ela acentua que é necessário saber por que razões os direitos fundamentais chegam ao Judiciário. Como o Poder Executivo organiza o orçamento e elege prioridades? Parece que essa autora chegou ao ponto nodal da questão, a saber, que a organização ou a desorganização do orçamento público e o descaso com a efetivação dos direitos sociais são fruto das escolhas político-administrativas, em geral em detrimento da efetivação dos direitos sociais.

Outra questão orçamentária, com reflexos jurídicos diz respeito ao direito à educação e ainda se encontra pendente de legislação no Congresso Nacional é a definição do que seja o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, conforme previsto no parágrafo único do artigo 23 da CF/88.

Cury (2008, p.31) observa que há necessidade de ser elaborada pelo Congresso Nacional, “uma Lei Complementar para a educação que defina o que é um regime de colaboração recíproca entre os entes federados”. E esclarece: “as políticas públicas do Ensino Médio dependem profundamente do *modus operandi* do pacto federativo apesar da vinculação orçamentária e constitucional da educação e sua gratuidade’.

No seu argumento, Cury foi preciso visto que o regime de colaboração na questão orçamentária é uma questão crucial a ser definida. Não adianta definirmos que o Ensino Médio é competência dos Estados-membros, se não há aporte de recursos financeiros para realizar essa incumbência constitucional. Há necessidade de ser efetuada uma legislação que defina o regime de colaboração orçamentária dos entes federados no tocante à educação, que destine com clareza quais as verbas e quais os encargos de cada ente da Federação.

Assim, mesmo diante da alegada escassez de recursos por parte do Estado, há que se efetuar uma ponderação entre os valores, os bens em contradição, para sopesar a essencialidade da pretensão e o grau de excepcionalidade da situação concreta frente às necessidades de todo um coletivo populacional.

Dessa maneira, para se verificar o que há de essencial na pretensão das pessoas, deverá ser feita uma avaliação levando-se em consideração o mínimo necessário existencial, assim como a dignidade da pessoa. Assim, nas avaliações das pretensões individuais também tem que de se fazer presente o interesse do coletivo.

Sarlet (2012, p. 318) alerta para o fato de que “pode-se chamar de ideológica a postura dos que tentam desqualificar os direitos sociais como direitos fundamentais, incluindo aqueles que outorgam às dificuldades efetivamente existentes o cunho de barreiras intransponíveis”.

É assumir do discurso da *negação* desse direito para todos aqueles que querem encontrar justificações para a não efetivação desse direito.

Norberto Bobbio (1992, p.25) avalia que o drama dos direitos é saber “qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar de solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

Conforme jurisprudência dominante nos Tribunais, quando houver a alegação da reserva do possível, a parte precisa comprovar a inexistência de recursos orçamentários. E esse aspecto o Estado como Poder Executivo não consegue provar.

Mas, além da reserva do possível, outra alegação do Executivo vem no sentido de que a competência é do legislador para estabelecer a lei orçamentária e que não cabe ao juiz alterar o orçamento de um Estado ou Município.

Leivas (2006, p.99-101) argumenta que direitos fundamentais sociais podem ter um peso maior que o princípio da competência orçamentária. Portanto, devem-se tomar decisões, seguindo o preceito da proporcionalidade, em favor do princípio com maior peso no caso concreto.

Na conclusão de seu livro *Teoria dos Direitos Fundamentais Sociais*, Leivas (2006, p.121) entende que a urgência/necessidade/gravidade de alguns direitos fundamentais sociais justifica até mesmo uma forte afetação da competência orçamentária do legislador.

O Ministro Celso de Mello, do STF, no julgamento do RE-AgR n.º 410.715/SP, de 22/11/2005, assim se pronunciou:

[...] Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativos e Executivos, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão – por importar em descumprimento dos encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatário – mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional.

É certo que o Legislativo tem a missão constitucional de legislar a respeito do orçamento, o qual é apresentado pelo Executivo. Porém, cabe ao Judiciário verificar a constitucionalidade da alocação dos recursos e a prioridade dos direitos fundamentais sociais frente ao uso inócuo das verbas orçamentárias. Na hipótese de a lei aprovada estar em rota de colisão com os direitos fundamentais sociais, previstos na Constituição Federal, há que se aplicar o princípio da hierarquia das leis, em que a Lei Maior tem prioridade sobre as demais.

Essa argumentação da exceção da competência legislativa para questões orçamentárias encontra-se ultrapassada, com pouco ou nenhum respaldo nos

Tribunais, frente aos direitos sociais fundamentais. Quando o Poder Judiciário tem de intervir é por que o outro poder ficou omissos nos seus deveres, deixou um lugar vazio a ser ocupado.

Há ainda a alegação da necessidade de defender-se também, os direitos fundamentais de terceiro e a isonomia. Assim, alguns julgamentos referem à necessidade de levar-se em conta a igualdade de direitos para todos sem privilegiar-se um ou outro cidadão.

Leivas (2006, p. 106) cita o exemplo de “uma decisão judicial que obrigue a internar um paciente em UTI. Para cumprir a decisão o Administrador do hospital deverá retirar outro paciente da UTI, que já se encontra lotada”. O mesmo autor esclarece (2006, p. 106) “o mandado para um tratamento igualitário deve levar em consideração, contudo, as diferenças entre pessoas e situações. O mandado da igualdade material exige um tratamento desigual quando há razão suficiente para tanto”.

Observo, porém, que inúmeras vezes esse argumento pode ser utilizado para encobrir um discurso burguês, que não aceita a necessidade de o dinheiro do erário público, do Estado, ser aplicado para aqueles que mais necessitam. Por óbvio, quando se trata de requerer o programa Bolsa Empresário⁷ (recebida do orçamento público), eles não requerem isonomia para todos.

Mas, com maior preocupação, observo que o maior obstáculo para a efetivação dos direitos sociais é o não cumprimento de ordens judiciais. O Prefeito ou Governador (Executivo) esquece-se de cumprir o determinado pelo Juiz, no processo. Penso que essa seria uma questão de fazer cumprir a sentença, via crime de desobediência (a ordem Judicial) ou então de instauração de processo crime por improbidade administrativa, o que certamente irá acelerar o cumprimento das decisões do Judiciário.

Muito atual o pensamento de Horta (1998, p.31) quando explica:

[...]. Voltamos a insistir: todas estas conquistas legais fruto de muita mobilização e resultado de muitos embates e lutas, só adquirem o seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no

⁷Verbas do Erário Público utilizadas para empresários em estado pré-falimentar. Tem-se como exemplo o PROER (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento ao Sistema Financeiro Nacional), realizado no governo FHC até 2001, para bancos com problemas de caixa.

sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento na justiça e nas ruas, quando necessário.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS ATÉ 1967

Apresento, a seguir, os diferentes enunciados do direito à educação nas Constituições do Brasil independente, de 1824 até 1967.

A Carta Constitucional de 1824, outorgada por D. Pedro I, estabelecia que “a instrução primária é gratuita a todos os seus cidadãos” e determinava a fundação de colégios e universidades para o ensino das ciências, belas letras e artes (art. 179, Incisos XXXII e XXXIII).

Já a Constituição Republicana, de 1891, surge com o término da monarquia, com a abolição da escravatura e com o predomínio econômico dos cafeicultores. O acesso à educação era um privilégio daqueles pertencentes à classe dominante. Era uma prerrogativa da elite. Ela adotou, no seu artigo 70, o voto universal masculino, para os maiores de 21 anos alfabetizados. O novo sistema eleitoral excluía a participação dos soldados, dos padres, das mulheres, dos mendigos e analfabetos (art. 70 § 1º), em um país com pouquíssimas escolas. Ela também trazia no seu art. 72, § 5º determinação de como deviam ser administrados os cemitérios. Na sequência, no mesmo artigo, § 6º, há a determinação de que será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Assim, em tópicos subsequentes tratava-se de cemitérios e ensino, como se estivesse a tratar de assuntos correlatos. A gratuidade do ensino primário foi ignorada nessa Constituição.

Na sequência, a Constituição de 1934, pela primeira vez, coloca a educação como um direito. Apesar de haver, naquele período, somente a inscrição desse direito na lei isso significa um avanço, uma possibilidade de cobrar uma prestação do Estado. Essa Carta Magna determinou a previsão de recursos para garantir esse direito assim como a obrigatoriedade escolar. Ela define de quem é o dever público para com a educação.

Inegável a contribuição aos debates educacionais efetuados, nessa época, por educadores como Anísio Teixeira, Cecília Meireles e os signatários do Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, com novas formulações e prerrogativas da educação para todos.

Essa Constituição de 1934 estabelece, no art. 156:

[...] A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único: para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

É importante já ver estabelecido na Constituição Federal de 1934, a vinculação dos impostos à educação, em percentual nunca inferior a dez por cento, para a União e Municípios e nunca menos de vinte por cento para os Estados e o Distrito Federal.

Apesar de muito bem posicionada no campo educacional, pouco tempo durou a Constituição de 1934, visto que em 1937 se instala um novo regime, o Estado Novo, marcado pelo autoritarismo, anticomunismo, nacionalismo, o centralismo do poder e principalmente pela desvinculação dos impostos para a educação. A Constituição de 1937 instituiu, no seu artigo 15, que compete privativamente à União: “IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

No entendimento de Maria Célia Paoli (1989, p. 24), “quando o poder do Estado de novembro de 1937 aconteceu, ele apenas cristalizou a destruição daquilo que Getúlio Vargas chamou de arenas de lutas estéreis – isto é, os movimentos populares e partidários organizados”.

No tocante à educação, essa Constituição foi acintosa com a classe trabalhadora, legislando a respeito da dicotomia entre o Ensino Médio particular (destinado às elites) e o Ensino Médio profissionalizante (destinado às classes populares); estabeleceu no seu artigo 129 a possibilidade de os filhos da classe trabalhadora receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. Nessa Constituição de Vargas, a educação obteve nova definição, com o papel estratégico de resolver a questão social e de combater o comunismo.

Após a CF/1937, é efetuada a legislação infraconstitucional, com um conjunto de medidas educacionais em 1942. Entre elas, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/1942), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/1942), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/1943), a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/1946). Também em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), dando início ao Sistema S.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, em meio a um vibrante sentimento de nacionalismo, foi efetuada uma nova Carta Magna, de 1946, em uma época marcada pela urbanização e pela industrialização do país. Essa Constituição inovou em termos educacionais: assegurou a gratuidade do ensino posterior ao primário, para os que não detivessem recursos (art. 168, II); instituiu também que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de cem pessoas, eram obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (art. 168, III); exigiu concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre. (art. 168, inciso VI).

Em decorrência da Carta Magna de 1946, na década de 1950 foram instituídas as leis de Equivalência dos Cursos Médios, (Lei n.º 1.076/50 e Lei n.º 1.821/53) as quais, inauguram um processo de democratização dos cursos médios, possibilitando a transferência de um curso para outro e permitindo-se a matrícula de todos nos cursos superiores.

Na vigência da Constituição de 1946 entrou em vigor a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1ª LDB), a qual sistematizou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Porém, na década de 1960, em consequência da ditadura militar-empresarial, foi imposta uma nova Constituição Federal, a de 1967, para dar a impressão de legalidade aos atos praticados pelos autores do golpe de 1º de abril de 1964. Nessa Constituição, houve a inexistência de um poder constituinte originário proveniente do povo. Essa Constituição autoritária, no artigo 168, assegura a igualdade de oportunidade. Também é instituído o mecanismo das bolsas de estudo, para o ensino ulterior ao primário, em substituição à gratuidade do ensino. As bolsas de ensino significaram um retrocesso em relação à gratuidade do ensino.

Logo após, houve uma ampla revisão constitucional estando fechado o Parlamento. Assim nasceu a Emenda Constitucional n.º 1, de 1969, a qual alterou substancialmente a Constituição anterior, reformulando-a quase por completo. Invocando os poderes extraordinários advindos do Ato Institucional n.º 5(AI-5), os três ministros das pastas militares outorgaram uma substancial reforma constitucional, mediante o rótulo jurídico de Emenda Constitucional. No Ensino Médio, o ensino público será gratuito para quantos tiverem faltas ou insuficiência de recursos, mediante restituição que a lei regulará. Durante esse período, as políticas educacionais fizeram parte do contexto de um Estado militarizado, voltado para os interesses do capital.

Foi nesse período que o governo militar assinou os acordos MEC-USAID (agency for international development), o qual levou a reforma do ensino mediante a Lei n.º 5.692/1971. O resultado desse Segundo Grau profissionalizante foi um grande fracasso. Castro (2008, p. 285), explica que “a profissionalização foi, em grande parte, dissimulada. No caso das escolas públicas, houve predominância de cursos de baixo custo e reduzida empregabilidade, bem como frequente ausência de instalações e equipamentos adequados nas escolas”.

2.3 A CF DE 1988 E A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

No início dos anos 60, o país foi marcado por uma intensa efervescência cultural e política. O Patrono da educação brasileira, Paulo Freire, alfabetizava os camponeses no Nordeste com uma eficiente e acertada metodologia. Também a União Nacional de Estudantes (UNE) levava peças teatrais e discussões políticas para as portas das fábricas e dos sindicatos. O Presidente da República João Goulart assinava a lei da reforma agrária em março de 1964, em um período em que o povo participava das questões relevantes do país.

Porém, no dia 1º de abril de 1964, a população recebeu um golpe militar-empresarial mediante o anúncio da defesa da família, da propriedade e da liberdade. René Armand Dreifuss na obra “1964: A Conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe” (1981, p. 481-483), registra a ação do empresariado nacional e suas organizações de classe como atores principais da ditadura, juntamente com os

militares. Esse autor informa “a organização da classe empresarial, mediante a cobertura do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), a qual reunia uma elite orgânica do novo bloco financeiro-industrial associados a multinacionais”.

Isso desmistifica a ideia de que se tratou somente de um golpe militar. Foi na realidade um golpe da classe dominante para conter os avanços das classes populares. Comparato (1987, p.68-77) também explica que, nesse período, o “regime vigorante foi, sem dúvida, militar-empresarial. [...] um dos fatores que têm de ser considerados como síntese do período: a influência da ideia de empresa”.

Assim, nesse período, muitas leis de exceção foram criadas para legitimar o golpe militar-empresarial. O AI-5 deu imensos poderes ao Presidente da República, suspendeu garantias constitucionais como o Habeas Corpus nos crimes políticos contra a segurança nacional.

Só recentemente, após a redemocratização do país, Comparato em artigo (2015) assinala que “Ao assumirem o comando do Estado, os chefes militares não hesitaram, ao longo dos anos, em mutilar o Congresso Nacional e o Judiciário. [...] três ministros do Supremo Tribunal Federal aposentados compulsoriamente. Nesse período as decisões dos governantes estavam excluídas da apreciação do Judiciário.

O jurista e filósofo Pontes de Miranda (1970, p.442) nunca escondeu sua opção pelo Estado Democrático de Direito. Ele afirmou taxativamente que “o Brasil estava sob um golpe de Estado, desprovido de legitimidade”. Coerente com os princípios que defendia, comentou “na Constituição de 1967 que foi feita pelo Congresso Nacional poluído de cassações arbitrárias e pelas pressões nunca vistas no Brasil, não se alude sequer, a Assembleia Constituinte, nem a representantes do povo”.

Muito mais nessa época as escolas foram utilizadas como aparelhos ideológicos de propaganda e reprodução da ideologia da classe dominante. Nesse período foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pela Lei n.º 5.379/67, com o discurso de que enfim o analfabetismo seria erradicado de nosso país, o que aconteceu, de fato, somente no papel.

A partir de 1979, o cenário nacional de um grande aumento na espiral inflacionária e no plano internacional, a crise do petróleo e as altas taxas de juros tornaram inviável sustentar a ditadura militar-empresarial. Deu-se início a uma espécie de abertura política e ao retorno a um regime democrático.

No campo do direito educacional, muitas disputas antecederam o nascedouro da Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987, reproduzindo as contendas de classes que ocorrem na sociedade e no Estado.

Conforme Chueiri (2009, p. 217), a nova Constituição “não pode ser datada em cinco de outubro de 1988, momento de sua promulgação, pois muito sangue rolou, muita gente desapareceu, muitas botas pisaram duro, outras se gastaram em passeatas”.

Desse modo, a Constituição Federal, assinada em 1988, marca a ruptura com o regime militar-empresarial de 1964 e objetiva resgatar o Estado Democrático de Direito, os direitos fundamentais, à luz do princípio da dignidade humana para uma sociedade que recomeça sua organização. Essa Constituição obteve expressivo número de emendas populares.

Porém, antes da assinatura da CF/88, muitos debates aconteceram e polarizaram o cenário da educação. Entre eles havia dois grupos: um defendia os interesses do setor privado educacional, e o outro grupo expressava a sua preocupação ao defender com veemência a educação pública. Esse grupo era o Fórum Nacional em defesa da escola pública.

Florestan Fernandes foi o porta-voz desse Fórum e um dos constituintes que se destacou na defesa da escola pública. Aquele que, menino, foi engraxate e depois, adulto, perseguido pelo regime militar-empresarial, tornou-se constituinte e pôde ver aprovada a proposta educacional que, conforme Cerqueira (2004, p. 154), consiste em:

[...] A educação como direito inalienável do cidadão e dever do Estado, visando ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, à aquisição de aptidões para o trabalho, à formação de uma consciência social crítica e à reparação para a vida, em uma sociedade democrática.

O que é inovador, nessa Constituição de 1988, é ela tratar inicialmente dos direitos sociais do cidadão e depois disciplinar a organização do Estado. Flávia Piovesan (2010, p. 54) esclarece que “é a primeira Constituição Brasileira a iniciar com capítulos dedicados aos direitos e garantias para, então, tratar do Estado, da sua organização e do exercício dos poderes”. Há nela a previsão de novos direitos e garantias constitucionais, bem como o reconhecimento da titularidade coletiva dos direitos.

A Carta Constitucional de 1988 foi aprovada com a marca forte dos direitos sociais, os quais iniciam pela educação, da forma mais ampla possível, naquele momento. Piovesan (2010, p. 55) assegura que "A Constituição de 1988 é a primeira a afirmar que os direitos sociais são direitos fundamentais, tendo aplicabilidade imediata". No Brasil, as Constituições Federais de 1824 até a Emenda Constitucional de 1969 relegaram aos direitos sociais um papel secundário, de natureza programática, sem vislumbrar a sua aplicabilidade pelo Poder Judiciário. Era o Estado e a sua organização que davam início para a Lei Magna ficando à direita de segunda geração em um dos capítulos finais, demonstrando assim o pouco interesse que o Estado por eles demonstrava.

Na Constituição de 1988, fruto de muita participação popular, ficou delineado que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No caput do artigo 208 da Lei Maior, foi utilizado o termo educação, conceito mais abrangente que ensino, pois trata do ser humano em sua inteireza, na dimensão intelectual, afetiva, moral e ética. A CF/88 também traz, no seu art. 208, que o "não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente". Esse enunciado constitucional remete à Lei n.º 1.079/50, a qual define os crimes de responsabilidade dos agentes políticos investidos em cargos públicos pela não efetivação dos direitos sociais e políticos.

No que concerne ao Ensino Médio, o artigo 208, II estipula o dever do Estado com a educação, o qual deve ser efetivado mediante a garantia de "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio".

Assim, com a vigência da CF/88, o Ensino Médio ficou caracterizado como uma etapa da educação que deveria ter um aumento gradual na extensão da obrigatoriedade e da gratuidade. A utilização da terminologia progressiva, na letra da lei, ficou como um vocábulo indeterminado e opaco. Muitas vezes, as expressões jurídicas da lei trazem no seu vocabulário termos que ficam em uma zona cinzenta (gris) não atravessada pela luz.

O autor Cárcova (1988, p. 193) entende que essa opacidade do Direito é intencional e não um simples erro de gramática, pois "é preciso ratificar, se for o caso, que uma parte da opacidade do Direito não é uma fatalidade. É manipulação, ocultação, monopolização intencional do saber, estratégia de reprodução do poder". A linguagem utilizada no Direito é de difícil compreensão para o povo. A língua é

muitas vezes utilizada como mais uma tentativa do colonizador de subjugar o colonizado.

Mesmo assim, não há como ignorar o abismo existente entre o que está escrito na lei e o que acontece na vida real. O educador Anísio Teixeira em seu artigo “Valores Proclamados e valores reais nas Instituições educacionais brasileiras” [1961(1983)] esclarece que “entre a norma legal e o fato real parece haver um enorme fosso”. Isso incide no que Luís Roberto Barroso (1993) chamou de “Insinceridade Normativa”. É fazer uma lei que não terá os efeitos pretendidos com a sua criação. Seria de se perguntar se, ao elaborar tais leis, os legisladores têm consciência de que poderão não ser aplicadas.

No Brasil, há uma vasta legislação, o que faz com que muitas das leis aprovadas não sejam conhecidas, tampouco cumpridas. Há muitas leis e pouco cumprimento delas. Existe na sociedade todo um caldo cultural no sentido de dar um jeitinho e desviar do cumprimento da lei. A lei é boa e deve ser observada pelo outro. Há uma insistente maneira de pensar, na cultura brasileira, de que a lei é feita para sua inobservância.

Pesquisa realizada pela Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), entre o último trimestre de 2012 e o primeiro de 2013, indica que as pessoas com menor renda e escolaridade tendem a respeitar mais as leis. Para oitenta e dois por cento (82%) dos entrevistados, “é fácil desobedecer às leis no Brasil”; setenta e nove por cento (79 %) responderam que “sempre que possível o brasileiro opta pelo jeitinho ao invés de obedecer à lei”, e cinquenta e quatro por cento (54 %) avaliaram que “existem poucas razões para uma pessoa como eu obedecer à lei”.

2.4 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A CF DE 1988

A Constituição é a Lei Maior no país, com a qual todas as demais legislações, anteriores ou posteriores, devem se coadunar. Assim, passo a verificar a legislação do Ensino Médio Pós-CF/1988.

Uma das legislações pertinentes e efetivas com relação ao Ensino Médio é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/90), o qual, mediante a doutrina de Proteção Integral, confere a esses pequenos cidadãos (adolescentes a

crianças) o status jurídico de sujeitos de direitos. Esse diploma legal foi aprovado após inúmeros debates, congressos, palestras, em que a sociedade civil foi a protagonista. É claro o seu artigo 53: “a criança e o adolescente têm direito à educação, assegurando-se igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Anteriormente, nesse assunto, havia uma legislação draconiana, denominada Código de Menores (Lei n.º 6.697/1979). Nela o jovem não era considerado sujeito de direitos, mas, sim, um menor com grande potencial de vir a ser um delinquente. Os pequenos cidadãos, quando infratores, eram submetidos a atos processuais severos, com o agravante de não terem assegurada a presença de um defensor. Domingos Sávio da Silveira (2004, p. 139) esclarece com propriedade: “essa morosidade na atualização das ideias, que importa na profunda dificuldade do ser contemporâneo com o seu próprio tempo, também se manifesta no reconhecimento do direito das crianças e dos adolescentes”.

Ainda em 1990, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 14/96 que deu nova redação ao inciso II do art. 208 da CF/88, estipulando a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Foi um passo à frente para o Ensino Médio. Inicialmente a CF/88 previu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Já a Emenda Constitucional n.º 14 em 1996 determinou o conceito de universalização e gratuidade para o Ensino Médio, de forma progressiva, o que representou um avanço. Além disso, na legislação infraconstitucional é aprovada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96); essa lei inovou ao caracterizar o Ensino Médio como integrante da Educação Básica (art. 21, I), assim como designou ser finalidade da educação desenvolver o educando, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Na sequência temporal foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (Fundef), mediante EC n.º 14/96 regulamentada pela Lei n.º 9.424/96, implantado a partir de 1998, mediante o qual vigorou uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados somente ao Ensino Fundamental.

Em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), mediante EC n.º 53/2006 regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007. Essa lei determinou o aporte de

recursos à creche em tempo integral (Lei n.º 12.695/2012) até o Ensino Médio. Isso representou um avanço na legislação ao incluir toda a Educação Básica na distribuição dos recursos desse Fundo.

Anísio Teixeira foi um educador muito à frente de seu tempo. É importante ressaltar a sua contribuição para a criação dos Fundos para a Educação. Em 1960, preocupado com o financiamento da educação, apresentara uma proposta de um Fundo para o Ensino Primário. Conforme Amaral (2001, p. 1) o Fundef e a proposta de Anísio Teixeira têm semelhanças metodológicas, mas diferenças importantes visto que o plano do Pioneiro da Educação previa definir o total de recursos a partir do estabelecido no salário dos docentes.

No início do século XXI, foi elaborada a Lei n.º 10.172/2001, a qual prevê o Plano Nacional de Educação (PNE), com um conjunto de objetivos e metas a serem alcançadas mediante iniciativas dos Poderes Públicos. No diagnóstico apresentado nessa lei é revelado que, em 1997, para uma população de 16.580.383 de habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos, estavam matriculados no Ensino Médio apenas 5.933.401, de estudantes. Isso significa que 35,78% dos jovens estavam matriculados no Ensino Médio. Fica a pergunta: E os outros não matriculados onde estariam?

Como esse PNE possuía sua temporalidade definida, um novo Plano Nacional de Educação começou a ser elaborado para ter vigência por dez anos, a contar da aprovação da lei. Muitas conferências livres, Municipais, Estaduais e no Distrito Federal foram efetuadas como etapas preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, em Brasília. Dela resultou um conjunto de propostas para subsidiar a efetivação e a execução do novo PNE, no contexto da construção de um Sistema Nacional de Educação, com especial relevo para a participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração. Em 2007, editou-se o Decreto nº. 6.095, o qual estimulou a reorganização das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, ofertando profissionalização técnica de nível médio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), constituídos no âmbito da rede federal de educação tecnológica, a cargo da União, na atualidade, dispõem de bolsas de estudo, atendimento médico e odontológico para os estudantes em nível de Ensino Médio. Ressalto que essas condições no Ensino Médio se situam apenas na esfera das escolas federais.

Porém, em 2009, um marco importante para o Ensino Médio foi a aprovação, da Emenda Constitucional n.º 59, a qual, no artigo 1º, altera o inciso I, do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o qual passa a vigorar com a seguinte redação: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. E o artigo 6º dessa legislação determina que o inciso I do art. 208 da CF/88 deverá ser executado progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. Assim essa Emenda Constitucional coloca o Ensino Médio, assim como a Educação Infantil, como Direito Público Subjetivo, com prazo constitucionalmente assegurado para ter sua plena efetivação.

Cury (2008, p. 24) observa que “é estimulante observar que a população brasileira, de modo geral, quer “invadir” o Ensino Médio”, mas acrescenta que é “preocupante perceber que os recursos financeiros internos parecem não serem capazes de dar conta do desafio”. Com acuidade, o autor afirma que o povo quer ingressar e ter o direito ao Ensino Médio, mas revela sua preocupação com a falta de verbas orçamentária para receber essa massa populacional que está distante do Ensino Médio.

O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta.

Também cabe lembrar que o país também assinou o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1966), o qual estabelece a proibição de retrocesso aos direitos sociais reconhecidos pelo Pacto e pela legislação pátria. Assim, depois de instituído o direito ao Ensino Médio como direito público subjetivo (EC n.º 59/2009), com efetividade plena a partir de 2016 para toda a população. Assim, não há mais possibilidade de retroagir e negar esse direito.

O constitucionalista português Canotilho (1998, p. 321) esclarece que o princípio da proibição de retrocesso social pode ser assim caracterizado:

[...] o núcleo essencial dos direitos sociais já realizados e efetivados através de medidas legislativas deve considerar-se constitucionalmente garantido, sendo inconstitucionais quais quer medidas estatais que, sem a criação de outros esquemas alternativos ou compensatórios, se traduzam na prática numa “anulação”, “revogação” ou “aniquilação” pura e simples desse núcleo essencial.

Da mesma maneira, a Conferência dos Direitos Humanos de Teerã (ONU), em 1968, item 13, explicita que “os direitos humanos e as liberdades fundamentais são indivisíveis, a realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais resulta impossível”.

Assim, há possibilidade de os cidadãos privados dos seus direitos sociais fundamentais recorrerem a Organização das Nações Unidas (ONU), mediante denúncias ao Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ou ao Comitê de Direitos Humanos. Também podem recorrer à Organização dos Estados Americanos (OEA) acionando a Corte Interamericana e a Comissão Interamericana na defesa de seus direitos fundamentais sociais.

No Brasil, quanto aos Tratados e Convenções Internacionais, a Constituição no seu artigo 5º, § 3º determina que “os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. (Texto incluído pela Emenda Constitucional n.º 45, de 2004)

Recentemente, na legislação pátria foi aprovado o Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852/2013), o qual estabelece no seu art. 1º, § 1º “são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze (15) e vinte e nove (29) de idade”. Ele determina no seu art. 7º: “o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de Educação Básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada”.

Essa legislação vem ao encontro e complementa a EC n.º 59/2009 ao não deixar dúvidas sobre a Educação Básica se estender para todos os jovens dos 15 aos 29 anos. Incluídos também os que não tiveram acesso a ela na idade adequada.

A título de comparação, na Argentina, o Ensino Médio é obrigatório conforme a Lei n.º 26.206/2006 (Castro, 2007, p.3). Nesse país a escolarização é obrigatória dos cinco (5) anos até o final da Escola Secundária. São 13 anos, portanto, de

educação obrigatória. Essa lei reforça a responsabilidade do Estado na área educacional. Segundo essa Lei “*la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para constituir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional*”⁸.

Porém, no Brasil, há necessidade de pensar na realização efetiva do decidido em sentença, de maneira a produzir um efeito real nos direitos sociais, entre os quais o direito ao Ensino Médio.

Pensar na efetividade das leis é pensar nos seus critérios de existência, validade, eficácia e efetividade, que são premissas de uma legislação atuante, não mero compêndio em livros.

Para poder existir, uma norma deve ser feita de forma escrita pelo órgão competente, deve ser promulgada e publicada para ciência de todos. A validade, a constitucionalidade do ato, que lhe concede legalidade, consiste na sua adequação à Constituição vigente. Uma lei tem eficácia quando está apta a cumprir sua função social. E ela tem efetividade quando é observada, obedecida e aplicada, principalmente pelo Poder Executivo (Estado) e subsidiariamente pelos operadores do Direito quando acionados pela população.

Na questão da falta de efetividade das leis e da concretização do Ensino Médio para todos, trago a interrogação do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2005, p. 87) quando observava que “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” E eu complementaria o pensamento de Freire perguntando: Por que um número expressivo de jovens não tem Ensino Médio? Por quais motivos grande número de adolescentes não permanece no Ensino Médio?

Pode ocorrer de uma lei existir e não ser reconhecida pela sociedade. Desse modo, ela não terá validade nem eficácia. Quando o corpo social não reconhece legitimidade na lei, a possibilidade de sua aplicação é nula.

Porém, em uma situação contrária, a lei tem início com a provocação do Judiciário, pela população, em face da ausência de legislação. O sujeito de Direito dirige-se ao juiz exigindo um direito que ainda não se encontra legislado ou que apresenta lacunas na lei. Mesmo sem a existência de leis, o juiz deve julgar, pois ele, por dever funcional, não pode dizer o *non liquet* (eu não decido). Cabe ao Poder

⁸A educação é uma prioridade nacional e se constitui em uma política de Estado para constituir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional. (Tradução livre da autora).

Judiciário utilizar-se de outras fontes do Direito, como os princípios constitucionais, os princípios gerais do Direito, os usos e costumes, a analogia, entre outros. Assim, as decisões dos juízes abrem precedentes jurisprudenciais, e sua reiteração pode justificar a feitura de uma lei, em face dos pedidos efetuados pela sociedade, em número expressivo. É a sociedade impulsionando e direcionando a feitura de novas leis. É o direito achado na rua, conforme curso de Pós-Graduação na Universidade de Brasília (UnB), com o Professor José Geraldo de Souza Jr.

Um exemplo, do referido, é a concessão do direito à licença maternidade⁹ (um direito social) a um pai, em Brasília, cuja esposa faleceu menos de trinta dias após o parto. Não há previsão legal de licença maternidade para um pai. Porém, a situação fática e a exigência de um direito fazem o Poder Judiciário posicionar-se, o que começa a criar jurisprudência a respeito do assunto e a modificar os conceitos e as condições sobre determinado tema.

Assim, muitas vezes, a população é protagonista de novas legislações, prementes no século XX e XXI. São exemplos o direito à educação infantil e ao Ensino Médio, como direito público subjetivo, assim como a permissão de uniões homoafetivas (desde maio de 2013).

Também há que se verificarem os princípios constitucionais instituídos pela Constituição Federal de 1988, os quais se constituem em uma ferramenta jurídica a ser obrigatoriamente utilizada pelos interpretes do direito, para assegurar os direitos sociais, assim como pelo povo para exigir a sua observância.

2.5 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS MAIS ATINENTES AO ENSINO MÉDIO

Entre o rol dos princípios presentes na Constituição Federal, há três que se entrelaçam mais com a esfera do direito educacional e o acesso ao Ensino Médio. São eles o princípio da dignidade da pessoa humana, o princípio da igualdade material e o princípio do acesso à justiça.

⁹Mandado de Segurança impetrado pelo Sindicato Nacional dos Servidores do Plano especial da Polícia Federal, em nome de José Joaquim dos Santos, na 6ª Vara Federal de Brasília. Juíza concessora da liminar Ivani Silva da Luz.

Na abertura da atual Constituição escrita, há o enunciado da dignidade humano no seu primeiro artigo, como base fundante de todo o Direito, de todo o ordenamento jurídico nacional. É sobre esse eixo basilar que está assente toda a nossa legislação e é nele que necessita inclinar-se o operador do Direito, ao servir de intérprete entre a norma constitucional e o caso concreto.

Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, Resolução n.º 217-A (III), em 10/12/1948) no início de seu preâmbulo consigna que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

O valor da dignidade da pessoa humana é fundamento do estado democrático de direito, por isso, para Flávia Piovesan (2010, p. 54), ele “impõe-se como núcleo básico e informador de todo ordenamento jurídico, como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação do sistema constitucional”. A dignidade humana indica o respeito a si mesmo assim como a respeitabilidade que a pessoa detém no meio da comunidade. Além das condições materiais para a sobrevivência, como alimentação, vestuário, água e habitação, é necessário que o Estado forneça a todos os seus cidadãos a educação como condição para que todos possam sentir-se respeitados e distinguidos, na sua fala e na sua escrita, na comunidade onde vive.

O princípio da dignidade humana tem relação direta com os direitos sociais, entre os quais a educação, sem a qual nem o mínimo existencial é assegurado aos seres humanos. Sarlet (2008, p. 85-86) afirma que “no Direito Alemão, o núcleo essencial da garantia do mínimo existencial envolve um mínimo sociocultural, que, para além do mínimo fisiológico, exige um mínimo de condições sociais e culturais”.

Juntamente com o princípio da dignidade humana, outro de muita importância para o direito à educação é o princípio da igualdade material. Mas, para bem compreender a igualdade material, há que se fazer a diferenciação dela com a igualdade formal.

A igualdade formal é a igualdade ficta, de direito na forma da lei, em abstrato. Já a igualdade material é a igualdade de fato realizada no caso concreto, na vida real.

A jurista Flávia Piovesan (2008) explica a existência de três vertentes na concepção da igualdade: igualdade formal (todos são iguais na forma da lei); igualdade material (ideal de justiça social e distributiva, orientada por um critério

socioeconômico) e igualdade material, como sinônimo de reconhecimento de identidade (raça, gênero, orientação sexual).

Com uma visão histórica e social, Martines (2005, p. 527-529) associa a igualdade formal à “sociedade liberal oitocentista” e a igualdade substancial (material) ao Estado Social. Leal (2013, p.174) complementa essa ideia esclarecendo que a diferença entre as duas espécies de igualdade consiste em a igualdade formal ser a igualdade consagrada no liberalismo clássico, baseado na existência positiva das leis; a igualdade material, ao urgir por efetividade, por realização prática, enseja uma obrigação estatal de concretizar o que a lei apregoa.

A igualdade material surgiu como resposta, visto que somente a igualdade formal não era suficiente para evitar tratamentos desiguais. Essa igualdade de fato (material) é compreendida perguntando: tendo como marco inicial as diferenças que são visíveis, como estão as condições materiais da existência de todos os humanos?

Essa igualdade deteriorou-se muito com o advento do Estado neoliberal, o qual surgiu na década de 1970, pautado pela escola monetarista de Milton Friedman, mediante o argumento do Estado mínimo em educação e saúde, entre outros. O Estado neoliberal concedeu a uma pequena parte da população o desfrute dos ganhos reais enquanto para a maioria da população houve a redução dos direitos sociais fundamentais.

Martinelli (2009, p. 13-14) assegura que, o Estado neoliberal “dá origem aos homens supérfluos, ou seja, uma grande massa humana a qual se nega acesso aos direitos fundamentais de igualdade material – até mesmo ao mínimo necessário à existência”.

Mas por que tanto argumento quanto às desigualdades e igualdades? Não somos nós, seres humanos, todos iguais? Biologicamente todas as pessoas nascem iguais. Porém a diferenciação reside nas condições materiais da existência. Há desigualdades econômicas, sociais e culturais que diferenciam e muito os seres humanos.

Com muita propriedade, o jurista e filósofo brasileiro Pontes de Miranda (1970, p.689) assegurava que “a desigualdade econômica não é, de modo algum, desigualdade de fato e sim a resultante, em parte, de desigualdades artificiais, ou desigualdades de fato mais desigualdades econômicas mantidas por lei”. Esse

jurista entende ser a lei um dos sustentáculos a manter uma estrutura econômica injusta.

Assim, se há desigualdades na sociedade, a igualdade é uma condição a ser construída, conquistada. Não será dada. Não basta afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Na argumentação de Rothenburg (2008, p.81) “As normas jurídicas devem não apenas ser aplicadas a todos indistintamente, mas também favorecer de modo diferenciado aqueles que estejam em situações de indevida desvantagem social (os vulneráveis)”.

Esse autor reitera o que as multidões já disseram nas manifestações de rua em junho de 2013: “os muito ricos devem contribuir mais ainda”; aliás, a Constituição Brasileira determina um “imposto sobre grandes fortunas”, no art. 153, VII, que até hoje não foi regulamentado!”

A falta de igualdade material faz lembrara figura de Lázaro (2004, Lucas, 16: 19-21): “Havia um homem rico que se vestia de púrpura e linho finíssimo e cada dia se banqueteara com requinte. Um pobre chamado Lázaro jazia à sua porta, coberto de úlceras. Desejava saciar-se do que caía da mesa do rico...”. Esse é um exemplo da igualdade formal, proposta pela burguesia, depois da Revolução Francesa. A igualdade formal é somente “aparência” de igualdade.

Verifico que, na Itália, na sua Jurisprudência constitucional, na sentença n.º 215 de 1987 estabeleceu “a vinculação entre o objetivo de remover as desigualdades de fato estabelecidas pelo art. 3º, § 2º, da Constituição e o efetivo gozo dos direitos sociais, o qual deve ser garantido pela adequada legislação”, conforme Cicconetti (2008, p.104).

Parece-me que na Europa há uma situação consolidada de materialização dos direitos sociais, mormente do Direito à Educação até o nível médio, que para eles é conhecido como intermediário (Itália).

Verifico que, no século XXI, ainda há muitos críticos das ações afirmativas. Entendo que essas ações é uma das maneiras de minorar as desigualdades econômicas. É uma discriminação positiva, no sentido de tentar elevar os que se encontram desigual, como se fossem cidadãos de segunda classe, em um mesmo estado democrático de direito.

Assim, também o constitucionalista alemão Neuner (2006, p.152), assinala que “os direitos humanos sociais visam, por fim, a uma relativização de situações em desequilíbrio e a uma equiparação material dos cidadãos”.

Há que se pensar. O que se quer é uma igualdade efetiva? Ou é uma desigualdade oculta sob o manto de uma “fraterna” igualdade?

Comparato (2004, p.69), com sabedoria, reflete que no Brasil “não gostamos das desigualdades marcadas na legislação: preferimos cultivar a desigualdade naquele ambiente de claro-escuro em que as coisas não aparecem com nitidez”.

Fustigando o pensamento, Pedrinho Guareschi (1992, p.258) tenciona a razão e a emoção, quando esclarece “não deixemos que nos digam que esse jogo sempre existiu ou que é o único possível. E nem que, nesse jogo, essa é a única maneira de jogar”.

Mas, para que possa começar a pensar em um início da realização do princípio da igualdade material, há necessidade de que todos tenham acesso à justiça, assim como conheçam minimamente os seus direitos.

Para que um direito possa ser buscado, é necessário primeiro que o cidadão tenha ciência de que possui esse direito e que ele pode ser exigido no Poder Judiciário. Também há necessidade de conhecer quais as instituições que ele poderá acionar em sua defesa, como a Defensoria Pública e o Ministério Público.

Assim, uma demonstração da aplicação do princípio de acesso à Justiça no campo educacional diz respeito ao número volumoso de processos judiciais, pleiteando vagas na educação infantil. Esses processos são recorrentes no Poder Judiciário e têm merecido acolhidas, com base constitucional por ser um direito fundamental social, com a qualidade de ser um direito público subjetivo.

Mesmo estando no século XXI, há necessidade de que os grupos vulneráveis ou minoritários tenham ciência de seus direitos para buscar garantir sua efetividade como um direito conquistado e não como migalhas ou assistencialismo do Poder Público.

Muitas vezes as palavras rebuscadas do meio jurídico dificultam o entendimento para a população do que ela tem direito e onde o buscar? Como efetivá-lo? O desconhecimento das leis, dos direitos de que são possuidores pode trazer como consequência uma cidadania consentida (mitigada) para as classes populares. Poucos têm ciência de que possuem direito de acesso à justiça e de quais direitos podem exigir do Estado.

Considero incongruente, entre as leis vigentes, o artigo 21 do Código Penal de 1940, o qual determina “o desconhecimento da lei é inescusável”. Isso significa que ninguém poderá argumentar, em sua defesa, desconhecer a lei. Como terá o conhecimento da lei o analfabeto, a quem o próprio Estado não assegurou o acesso à escola?

No romance *Vidas Secas* (2006), de Graciliano Ramos é abordada a problemática de uma família de retirantes do sertão brasileiro fustigada pela seca, pobreza e fome. Fabiano, um de seus personagens, após perder dinheiro em um jogo de cartas com o soldado Amarelo, acaba preso, maltratado e humilhado. Sente-se injustiçado. Atribui a sua prisão à sua condição de homem rústico. “Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? (...). Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele?”. Esse personagem atribui a sua prisão à sua falta de instrução, por não ter sido lapidado nas letras. Fabiano é o espelho de muitos da população Brasileira. Eles não têm a percepção de que possuem direitos e acesso à Justiça.

Hoje, porém, há uma nova visão de como atua o Poder Judiciário, por parte dos que defendem o substancialismo¹⁰ como fundamento teórico. Ao lado da lei, há uma atuação do Judiciário que leva em conta os problemas sociais e, portanto, acena com um controle das políticas públicas. Nesse sentido, Streck (2003, p. 128) argumenta que:

[...] O advento da democracia no segundo pós-guerra e a redemocratização de países que saíram de regimes autoritário-ditatoriais traz à luz Constituições cujos textos positivam os direitos fundamentais e sociais. [...] Tais fatores provocam um redimensionamento na clássica relação entre os poderes do Estado, surgindo o Judiciário [...] como uma alternativa para o resgate das promessas da modernidade, onde o acesso à justiça assume um papel de fundamental importância, através do deslocamento da esfera de tensão, até então calcada nos procedimentos políticos para os procedimentos judiciais.

¹⁰ Nesse sentido, é preciso entender a Constituição do Brasil como algo substantivo, uma vez que contém valores (direitos sociais, fundamentais etc.) que o pacto constituinte estabeleceu como passíveis de realização. Por isso é de se deixar assentado que em seu texto há um “núcleo essencial”, não cumprido, contendo um conjunto de promessas da modernidade, que necessita ser resgatado. É a Constituição, pois, este texto que consagra direitos fundamentais, princípios e fins públicos que realizam relevantes valores de uma sociedade (justiça, liberdade e igualdade), e que os juízes e tribunais podem implementar tais aspirações constitucionais para que tais valores não se transformem em promessas esquecidas. (STRECK, 2001).

Nesses novos tempos, há uma disposição de muitos julgadores de atentar para o conteúdo a ser julgado no processo, em vez de ficarem amarrados em fórmulas jurídicas procedimentais, em ritos a serem executados. O que está em jogo, o que deve ser mais valorizado na lide processual? São o conteúdo do processo ou as formas protocolares, de como eles devem ser julgadas?

Com muita precisão, Fabríz (2006, p.13) esclarece que “o acesso à Justiça expressa, de forma simbólica, na Constituição, a demanda reprimida por direitos negados na vigência do período ditatorial. Nesse sentido, democracia, cidadania e acesso à justiça são dimensões interdependentes”.

Também na CF/88, no artigo 5º, inciso LXXIV o acesso à Justiça está assegurado nos direitos e garantias fundamentais, como o direito de assistência jurídica integral e gratuita aos cidadãos que comprovarem insuficiência de recursos, como forma de garantir o reconhecimento de seus direitos, bem como sua defesa. A Defensoria Pública estadual atende a todos os cidadãos com renda até três salários mínimos e/ou em situação de vulnerabilidade ocasional.

Marinoni (1996, p. 28) expressa que “o acesso à ordem jurídica justa é, antes de tudo, uma questão de cidadania. (...) A questão de acesso à justiça exige uma mudança de mentalidade”.

Muitas vezes, no Poder Judiciário, pode ocorrer também de dois direitos sociais estarem em confronto. Aparentemente, dois direitos fundamentais estariam em rota de colisão. Porém, é apenas aparência de confronto de direitos fundamentais. O caso concreto deve determinar qual o bem jurídico constitucional que, naquela situação, deve preponderar. Cabe ao intérprete da lei verificar, naquele momento, qual o bem jurídico mais necessário, mais adequado, qual a justa medida a ser apreciada para aquele processo. Porém, para que exista um confronto jurídico entre duas partes antagônicas, é necessário que a parte vulnerável também se faça presente com a representação de um advogado, que pode ser o Defensor Público.

Nesse viés, um conceito importante é o da justicialidade dos direitos sociais (entre os quais o direito à educação), o que corresponde à possibilidade de buscar os direitos em face do Poder Judiciário. Ela também pode ser entendida como a qualidade de se fazer justiça, mediante a utilização de normas em sentido estrito, como a ação civil pública, o mandado de segurança coletivo e a ação popular. Esses são alguns dos remédios processuais para a apreciação judicial com vista à garantia da efetividade aos direitos sociais.

A justicialidade corresponde à concretização pelo Poder Judiciário, dos direitos fundamentais sociais omitidos ou negados pelo Poder Executivo. Porém, há que referir-se ainda à existência de focos de resistência com argumentos jurídicos contrários à justicialidade dos direitos sociais. Alessandra Gotti Bontempo (2005) assim os enumera: “a) a problemática da separação dos poderes; b) a intangibilidade da discricionariedade administrativa; c) a necessidade de previsão orçamentária, isto é, o condicionamento da realização dos direitos sociais à existência de recursos orçamentários”.

Recentemente, foi efetuada a crítica sobre a capacidade institucional do Poder Judiciário de lidar com os conflitos distributivos oriundos dos direitos sociais, visto esse poder não estar institucionalmente preparado para lidar com esse tipo de conflito (Veríssimo, 2006, Tese de Doutorado USP; Lopes, 2006; Sales, 2003). A argumentação segue na esteira de que: 1º) o juiz está acostumado a lidar com conflitos bilaterais, e os direitos sociais são bens públicos ou coletivos; 2º) que os efeitos de sua decisão não se restringem às partes, mas afeta a distribuição de recursos públicos; 3º) faltaria legitimidade aos juízes, pelo fato de eles não serem eleitos; 4º) suas decisões favoreciam o tratamento desigual e diferenciado.

A argumentação contrária à justicialidade dos direitos sociais parece-me bastante frágil. No primeiro argumento o juiz é um agente político do Estado (o formador da vontade superior do Estado) investido do poder de julgar processos individuais, bilaterais. Não há nenhuma previsão legal que proíba o Poder Judiciário de atuar em demandas coletivas. Quando há processos mais complexos, coletivos, o juiz dispõe de peritos, assessores para auxiliá-lo em questões com grande número de litigantes. Há todo um aparato judicial a disposição do julgador para auxiliá-lo. Assim como, havendo dúvida, o juiz pode fazer a inspeção judicial *in loco*, para decidir o processo, pode determinar novas provas.

No segundo argumento, quanto às decisões dos juízes afetaram a distribuição dos recursos públicos. Isso pode acontecer tanto nas decisões bilaterais (como exemplo alguns processos de viúvas contra o Estado que originaram precatórios de valores que envolvem milhões de reais) quanto nas ações coletivas (às vezes com menor valor).

No terceiro argumento, o juiz para julgar ações coletivas não foi eleito pelo povo. Mas, para julgar ações bilaterais, ele, por acaso, foi eleito pelas partes? Ou é

designado pelo Estado como seu agente político, com poderes para julgar qualquer questão que se apresente na sua área de jurisdição.

No quarto argumento: suas decisões favoreceriam um tratamento desigual e diferenciado. Mas quem perde nos processos bilaterais, também sentirá que seu tratamento foi desigual e diferenciado. Quem pode pagar um excelente escritório de advocacia, nas ações bilaterais, certamente terá uma atuação desigual e diferenciada no processo. Vivemos em uma sociedade desigual em termos econômicos, sociais, culturais. O Poder Judiciário é uma das maneiras de tentar-se a igualização dos desiguais de modo a tratá-los diferentemente, em razão de sua vulnerabilidade. Pergunto-me: Por que tanto medo do acesso das classes populares à Justiça?

O Supremo Tribunal Federal tem-se posicionado no sentido de não admitir a omissão do Estado diante do seu dever de adotar políticas públicas que cumpram os direitos sociais. No julgamento do Recurso Extraordinário com agravo n.º 639.337, do Município de São Paulo, em 21 de junho de 2011, o Ministro Celso de Mello do Supremo Tribunal Federal, assim se pronunciou:

[...]. É preciso assinalar, neste ponto, por relevante, que o direito à educação – que representa prerrogativa constitucional deferida a todos (CF, art. 205), notadamente às crianças (CF, arts. 208, IV, e 227, “caput”) – qualifica-se como um dos direitos sociais mais expressivos, subsumindo-se à noção dos direitos de segunda geração (RTJ 164/158-161), cujo adimplemento impõe ao Poder Público a satisfação de um dever de prestação positiva, consistente num “*facere*”, pois o Estado dele só se desincumbirá criando condições objetivas que propiciem aos titulares desse mesmo direito o acesso pleno ao sistema educacional, inclusive ao atendimento, em creche e pré-escola, “às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, art. 208, IV, na redação dada pela EC nº 53/2006).

Também favorável à questão da judicialização dos direitos fundamentais, Barroso (2012, p. 1-3) assim se manifesta:

[...]. Todas essas críticas merecem reflexão, mas podem ser neutralizadas. Em primeiro lugar, uma democracia não é feita apenas da vontade das maiorias, mas também da preservação dos direitos fundamentais de todos. Cabe ao Judiciário defendê-los. (...). Por fim, a judicialização jamais deverá substituir a política, nem pode ser o meio ordinário de se resolverem as grandes questões. Pelo contrário. O Judiciário só deve interferir quando a política falha.

Uma das questões apresentadas como problemática é a separação dos poderes. Sarlet (2003, p. 248) posiciona-se no sentido de que “o Poder Judiciário está investido em um poder-dever de aplicar imediatamente as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, assegurando a sua plena eficácia”. Também Piovesan (2006) manifesta-se favorável à justicialidade e à exigibilidade dos direitos sociais, invocando “a necessidade de termos avanços em estratégias de litigância, por meio do *empowerment* [empoderamento] da sociedade civil e de seu ativo e criativo protagonismo”.

Também cabe mencionar o artigo 5º, da Lei de introdução ao Código Civil (Lei n.º 4657/1942 atualizada pela Lei n.º 12.036/2009), o qual prevê que “na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”.

Assim, possuo o entendimento de que o direito, o bem comum, a legislação o modo de agir, propor, opinar e julgar os feitos que chegam ao Poder Judiciário quanto ao Direito à Educação e ao Ensino Médio é, na contemporaneidade, mediado pelos princípios basilares constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e do acesso à justiça.

2.6 A QUESTÃO QUANTITATIVA NO ENSINO MÉDIO

Além da análise qualitativa desenvolvida neste capítulo, há necessidade de se fazer também uma análise quantitativa a partir das estatísticas sobre o Ensino Médio, o que foi feito com base no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Ferraro (2012, p.140-144), numa concepção dialética de unidade entre quantidade e qualidade, evidencia, com um exemplo, a inseparabilidade entre essas duas dimensões da realidade:

[...] O casaco de Marx, enquanto valor de uso servia para aquecê-lo, além de conferir-lhe a distinção necessária para entrar no Museu Britânico para suas pesquisas. Para ambos os fins, o casaco era pura qualidade. No entanto, quando empenhado em alguma loja de valores em Londres, o mesmo casaco era pura quantidade (= X libras esterlinas).

Peter Burke (1997, p.66-67), ao explicar a escola dos *Annales* e suas tendências gerais, esclarece que “Dessas tendências, a mais importante, de mais ou menos 1950 até 1970, ou mesmo mais, foi certamente o nascimento da história quantitativa. Essa “revolução quantitativa”, como foi chamada, foi primeiramente sentida no campo econômico”.

De muita valia é o que diz Semeraro (2001, p. 100) tratando da teoria do conhecimento em Gramsci: “na construção do conhecimento o ponto de partida, para Gramsci, é sempre a realidade concreta, são as relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os grupos sociais”.

Córdova (208, p. 273), por sua vez, esclarece que:

[...] La cobertura y la eficiencia de los sistemas educativos han sido una preocupación constante a lo largo del tiempo, lo mismo que la construcción de indicadores para su monitoreo, medición y evaluación. Desde los primeros intentos de construcción de indicadores educativos, los relacionados con el acceso, la permanencia, el avance y egreso de niños y jóvenes del sistema escolar, han ocupado un lugar central para el conocimiento y comprensión de la dinámica de funcionamiento de los sistemas educativos, así como para detección de problemas y dificultades en su interior.

Desse modo, há necessidade de se ter dados quantitativos tanto para o diagnóstico de uma situação, quanto para a formulação de Políticas Públicas educacionais. Os poderes públicos necessitam de dados numéricos que subsidiem a ação a ser efetuada. Besson (1995, p.39) esclarece que “diferentemente da cartografia, a informação estatística é de natureza estratégica”. Jannuzzi (2001, p. 32) entende que “os indicadores sociais são insumos básicos e indispensáveis em todas as fases do processo de formulação e implementação das políticas públicas”.

Os dados estatísticos são reveladores de uma realidade em dado contexto e dado momento. Paulo Freire, além de reconhecido educador, foi Secretário Estadual da Educação no Município de São Paulo. Em sua obra *Ação cultural para a liberdade* (1984, p. 59), ele entende que “Não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. [...]. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. ”Os dados extraídos das estatísticas podem ser desencadeadores do processo a que se refere Enrique Dussel (2007, p. 164) “agora,

não nos referimos à liberdade, mas, sim, à libertação como processo, como negação de um ponto de partida, como uma tensão até no ponto de chegada”.

Utilizando o Censo Demográfico 2010 do IBGE e sua Tabela 1.1.11, foi construída a Tabela 1 com dados concretos sobre a situação educacional dos jovens de 15 a 29 anos, no Brasil, por nível de instrução e grupos de idade.

Tabela 1. Adolescentes e jovens de 15 a 29 anos, por nível de instrução, segundo os grupos de idade. Brasil, 2010.

Grupos de idade	Adolescentes e jovens 15 a 29anos de idade					
	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e Fundamental incompleto	Fundamental completo e Médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Números absolutos						
15 a 17 anos	10 353 865	4 427 496	5 159 151	470 921	5 076	291 221
18 ou 19 anos	6 632 922	1 774 868	2 256 312	2 435 176	55 519	111 048
20 a 24 anos	17 240 864	4 374 675	3 891 501	7 900 399	941 146	133 143
25 a 29 anos	17 102 917	4 821 684	3 161 596	6 819 360	2 218 550	81 728
18 a 29 anos	40 976 704	10 971 227	9 309 409	17 154 935	3 215 215	325 919
Percentagens						
15 a 17 anos	100,0	42,8	49,8	4,5	0,1	2,8
18 ou 19 anos	100,0	26,8	34,0	36,7	0,8	1,7
20 a 24 anos	100,0	25,4	22,6	45,8	5,4	0,8
25 a 29 anos	100,0	28,2	18,5	39,9	12,9	0,5
18 a 29anos	100,0	26,8	22,7	41,9	7,8	0,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, resultados da amostra, Tabela 1.1.11

A idade definida como própria para o Ensino Médio compreende todos os jovens nas idades de 15 a 17 anos. Os dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010), expressos na Tabela 1, revelam que o número relativo de jovens com 18 ou 19 anos, que possui o Ensino Médio completo ou superior incompleto ou completo, é de apenas 37,5% (36,7% + 0,8), o que representa pouco mais de 1/3 dos jovens nesse grupo de idade. Aqueles com Ensino Fundamental completo ou Médio incompleto representam quase outro tanto = 34,0%. Mais de ¼ desses jovens de 18

ou 19 anos estão na categoria dos sem instrução ou com Fundamental incompleto. Tais dados demonstram que, em 2010, um ano após a EC n.º 59/2009, do total de jovens de 18 ou 19 anos, que, pela idade, já poderiam/deveriam ter concluído o Ensino Médio, quase 2/3 não haviam ainda conseguido isso, muitos dos quais ainda não tinham sequer concluído o Ensino Fundamental.

Em síntese, o percentual de apenas 36,7% de jovens de 18 ou 19 anos com pelo menos Ensino Médio completo é um indicador que evidencia o tamanho do desafio posto à efetivação do direito público subjetivo à educação escolar até a idade de 17 anos.

A Tabela 1 revela ainda que, mesmo com a elevação em 9,1% no número relativo de jovens de 20 a 24 anos com pelo menos Ensino Médio concluído, o percentual nessa situação é de apenas 51,2% (45,8 com Médio completo e Superior incompleto, e 5,4% com superior completo) – pouco mais de metade das pessoas nesse grupo de idade. No grupo etário de 25 a 29 anos, o total nessa condição (Médio completo e superior incompleto + Superior completo) não vai além de 52,8%.

Tais números são reveladores também da elevada defasagem na relação idade/série, resultado de repetidas reprovações no processo escolar.

Mas há outro problema a enfrentar, como se pode ver a seguir. A Tabela 2 foi construída a partir dos dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE, focalizando a não frequência à escola entre os jovens entre 15 e 17 anos.

Ela revela que, em 2010, nada menos do que 1,7 milhões de adolescentes de 15, 16 ou 17 anos estavam simplesmente fora da escola, com percentuais da ordem de 9,1%, 14,7% e 26,8 %, respectivamente, entre adolescentes de 15, 16 e 17 anos de idade.

Tabela 2. Não frequência à escola entre adolescentes de 15 a 17 anos. Brasil, 2010.

Idade	Total	Não frequentavam	
		Número absoluto	%
15 anos	3 569 758	323 445	9,1%
16 anos	3 422 138	502 714	14,7%
17 anos	3 361 969	901 364	26,8%
Total	10 353 865	1 727 522	16,7%

Fontes: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Pelo que apresenta a Tabela 2, **há uma elevação considerável nos números de alunos que abandonam a escola, conforme aumenta a idade.** Na legislação trabalhista brasileira a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho é aos 16 anos, o que explica um aumento considerável de não frequência escolar a partir dessa idade.

Há, portanto, três problemas a enfrentar: em primeiro lugar, o da universalização do acesso à escola para os adolescentes de 15 a 17 anos, num total de 1,7 milhões (Tabela 2); em segundo lugar, o do ajuste na relação idade/série, melhorando o fluxo no processo de escolarização e reduzindo/eliminando, assim, a defasagem nos estudos, que representa um total de 4,4 milhões só no grupo de 15 a 17 anos; em terceiro lugar, a garantia de Ensino Médio para aqueles que não cursaram ou não completaram esse nível de ensino na idade própria, com um total de 20,3 milhões de jovens só nas faixas de idade de 18 a 29 anos (Tabela 1).

Para solucionar esses problemas relativamente ao direito ao Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece o seguinte: “Meta n.º 3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE [2024] a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85 %”. A taxa líquida de matrícula corresponde ao resultado entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível de ensino e a população total da mesma faixa etária.

Em relação a isso, há duas considerações a fazer. A primeira é que a distância enorme entre o que está previsto em lei e a realidade evidenciada pelos dados do IBGE indica que será grande a dificuldade para a concretização da Meta n.º 3 do PNE. A segunda é que não está contemplada na Meta n.º 3 do PNE a garantia do direito ao Ensino Médio para quantos não o tenham cursado ou concluído na idade própria, que somam 20,3 milhões só nas faixas de 18 a 29 anos.

Entendo que as grandes desigualdades sociais que vigoram no país são as responsáveis pela exclusão de grande parte dos jovens do Ensino Médio. Muitos têm de acorrer ao mercado de trabalho para ajudar no seu sustento e no da família. Também muitos desistem em função de inúmeras reprovações e repetências. São os excluídos *na escola* na expressão de Ferraro (2009, p. 186-187). Pelo que se depreende dos números do Censo 2010, o Ensino Médio ainda é um lugar

privilegiado, distante ainda da universalização do acesso e conclusão. Isso me faz retornar às perguntas que me brotaram na visita que efetuei ao Quilombo Areal da Baronesa, em Porto Alegre, onde encontrei apenas 2 jovens com Ensino Médio completo em muito mais de uma centena deles. Quem se encontra excluído do Ensino Médio? Por que eles não continuam seus estudos? Como chegarão à Universidade, se não conseguem terminar o Ensino Fundamental, nem sonham com o Ensino Médio? A que trabalho terá acesso? Como será seu nível de renda? Será que, por serem pobres e negros, estão aliçados do seu direito à educação?

Além de tudo isso, há a questão da qualidade. É o que ressalta Rosa Maria Torres (2006, p 15), em *Derecho a La educación es más que acceso de niños y niñas a La escuela*: “El derecho a la educación implica derecho a una buena educación, no a cualquier educación. (...) especialmente entre los sectores más pobres de la sociedad, los que reciben la peor educación”.

Mészáros (2008, p. 66-67) exemplificam que lugar há uma educação de qualidade, referindo que:

[...] As extraordinárias realizações educacionais em Cuba, desde a eliminação rápida e total do analfabetismo até os mais elevados níveis de pesquisa científica criativa – num país que tinha de lutar não só contra as enormes limitações econômicas do subdesenvolvimento como também contra o sério impacto de 45 anos de bloqueio hostil -, somente são compreensíveis dentro desse quadro. Essas conquistas também demonstraram que não há motivo para esperar a chegada de um “período favorável”, num futuro indefinido. Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferentemente pode e deve “aqui e agora”, tal como indicado antes, se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno.

Dalmo Dallari (2010, p.15), por sua vez, é muito enfático quando argumenta que “não se pode admitir que uns nasçam com a certeza de que terão uma situação de superioridade, dos pontos de vista econômico, político e social, na mesma sociedade em que outros já nascem condenados a uma vida de miséria e submissão”. Esse autor entende que “a igualdade deve ser entendida, antes de tudo, como igualdade de possibilidades desde o nascimento”. Justamente o que não acontece na educação brasileira, mormente no que se refere ao Ensino Médio.

3 OS OPERADORES DO DIREITO: sua atuação, sua voz e os processos do ensino médio

*Dizem uns que a justiça é dar
a cada um o que é seu,
mas o que é o seu de cada um?
Porque, se a justiça
consiste em dar a cada um o que é seu,
dê-se ao pobre a pobreza, ao miserável a miséria,
ao desgraçado a desgraça, que isso é o que é deles...”*

Roberto Aguiar e João Mangabeira

3.1 OS CONCEITOS DE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E VULNERABILIDADE

As palavras instigantes de Roberto Aguiar e João Mangabeira são provocações para pensar: Qual o significado de justiça? E o Direito para que serve e a quem serve? Ele pode ser um limitador ou garantidor de direitos? Há direitos negados, a quem? A quem serve a democracia, se existente?

Quando ingressei na faculdade de Direito, recém saída do Ensino Médio, pensava e queria fazer justiça aos pobres, em um estilo do herói mítico inglês Robin Hood. Porém, com o passar do tempo - as disciplinas e os estudos - fui compreendendo que justiça e Direito são conceitos diferentes, sendo que inúmeras vezes o Direito não se encontra disponível aos despossuídos.

Um conceito de justiça é apresentado por Sandel (2012, p.321-323): “justiça não é apenas a forma certa de distribuir as coisas. Ela também diz respeito à forma certa de avaliar as coisas”. Esse mesmo autor (2011, p. 15) também assegura que “ultraje é a raiva causada pela injustiça”.

Norberto Bobbio (2006, p.219), na obra *Nem com Marx, nem contra Marx*, diz que esse autor clássico, ao tratar do Direito, parte da “hipótese de fundo segundo a qual o Direito é instrumento de domínio de classe”. Bobbio (2006, p. 218) revela o pensamento de Treves em relação a Marx, no sentido de que “essas contribuições consistem em ter posto o Direito em relação com o conflito social, em ter ligado o

direito à sociedade dividida em classes e, portanto, em ter previsto sua extinção em uma sociedade sem classes”.

A questão é entender que as instituições do meio jurídico, a lei, as normas foram pensadas e planejadas como instrumentos de manutenção do poder e do *status quo*. Porém o curso da história mostra que modificações ocorrem, mediante a intervenção das classes ditas subalternas. Não fossem essas ocorrências, estaríamos ainda vivendo na Idade Média, onde o rei era o senhor e juiz de todas as ocorrências com os seus súditos. Com a participação popular, a Revolução Francesa aconteceu, introduzindo mudanças nas leis e nos aparatos judiciais.

Interessante a pergunta de Lopes: “O Judiciário servirá, de alguma forma ainda, para fazer justiça?”, que ele mesmo responde:

[...] O Judiciário é uma arena de discussão em que as partes podem racionalizar seus interesses e onde se explicitam os conflitos sociais básicos da sociedade brasileira, assim como é o local onde se dá visibilidade às diferentes reivindicações. (LOPES, 1994, p.33. Grifos do autor)

O Direito carrega implícito vários caminhos, estratégias, princípios, normas, costumes, para as pessoas tentarem alcançar a justiça. A história do Direito é a história das lutas sociais que se travam na sociedade. Lyra Filho (1981, p.7) conceitua o Direito como “o processo dentro do processo histórico e, como este, um processo dialético; é a expressão num ângulo particular e inconfundível, da dialética de dominação-libertação, que constitui a trama, o substrato e a mola do itinerário humano”. Já Dalmo Dallari (1984, p.75) esclarece que “o Direito usado para dominação e injustiça é um direito ilegítimo, um falso direito. O que existe nesses casos é uma simples aparência de direito, escondendo o egoísmo e a desumanidade”.

Parto dessa interrogação: Será que existem direitos sem democracia? Busco em Raymundo Faoro (1986, p. 30-31) a resposta, que é no sentido de que “não pode haver direito sem democracia: sem democracia há lei, o que é outra coisa”. Para Marilena Chauí (2002, p.333) “essa democracia declara os direitos universais do homem e do cidadão, mas a sociedade está estruturada de tal maneira que tais direitos não podem existir concretamente para a maioria da população. A democracia é formal, não é concreta”.

Nesse sentido, Dallari (1999) aplica ao Brasil a elegante ironia do cientista político inglês, Harold Laskin, dizendo:

[...] Na Inglaterra todos são livres e iguais. A prova disto é que tanto o Príncipe de Gales quanto qualquer mendigo britânico tem o mesmo direito de dormir debaixo de uma ponte, então são todos livres e iguais; e eu diria que no Brasil também são todos livres e iguais, só não mora numa mansão no Morumbi quem não quer, porque a lei não proíbe! Todos têm a liberdade!

Porém, para que exista a justiça, o direito e a democracia, a Constituição Federal determina a obediência aos princípios constitucionais, base fundante de um estado democrático de direito, os quais precisam ser aplicados nos julgamentos de ações que envolvem os direitos fundamentais, entre eles, o direito à educação e ao Ensino Médio.

3.2 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS

Os princípios constitucionais constituem o início, a base do nosso direito e compartilho da reflexão de Bonavides (2013, p.293-298) para quem eles exercem a função do “oxigênio, a pedra de toque da Constituição; quem os decepa arranca as raízes da árvore jurídica”. Hoje, os princípios constitucionais são a base de todo julgamento, visto o princípio da unidade da Constituição.

Barroso (2004, p.196), de maneira correta, demarca a fronteira até onde chegam a Constituição Federal e os princípios constitucionais ao arguir que:

[...] Afinal, a Constituição não é um conjunto de normas justapostas, mas um sistema normativo fundado em determinadas ideias que configuram um núcleo irreduzível, condicionante da inteligência de qualquer de suas partes. O princípio da unidade é uma especificação da interpretação sistemática, e impõe ao intérprete o dever de harmonizar as tensões e contradições entre normas. Deverá fazê-lo guiado pela grande bússola da interpretação constitucional: os princípios fundamentais, gerais e setoriais inscritos ou decorrentes da Lei Maior.

Os operadores do Direito, quando do julgamento de ações judiciais, ou quando consignam pareceres, ou propõem ações judiciais, possuem como norte orientador do seu trabalho a Constituição Federal como Lei Maior que obedecem e os princípios constitucionais como indicadores seguros do itinerário a ser percorrido no Judiciário. Assim, registro os princípios constitucionais necessários a assegurar os direitos sociais para todos, entre eles o direito à educação e ao Ensino Médio.

3.2.1 Princípio do Mínimo Existencial

É necessário destacar que o mínimo existencial se refere aos direitos relacionados às necessidades sem cuja satisfação não é possível viver como ser humano. Ele não diz respeito somente ao direito à vida, mas, também, a uma vida com dignidade.

No século XIX, Adam Smith (1988, p.198), olhando da janela a realidade de sua época, assim expôs “quando essa riqueza real da sociedade estaciona, os salários são logo reduzidos ao estritamente suficiente para possibilitar-lhe [ao trabalhador] manter uma família, ou seja, perpetuar a descendência dos trabalhadores”. Para esse autor, quando os lucros param de crescer, pagam-se salários ao trabalhador naquele mínimo indispensável para mantê-los vivos e as suas famílias, para que assim se reproduza a força de trabalho. Isso contém o significado contrário de ter e manter uma família com dignidade.

Thadeu Weber (2013), ao explicar o mínimo existencial nas ideias de John Rawls, expõe a necessidade de dar-se ao cidadão as bases sociais do autorrespeito (*self-respect*) da autoestima, o senso e a confiança que a pessoa possui do seu próprio valor, tendo um papel ativo na sua vida e no seu futuro.

Discordo da maneira como John Rawls entende a questão do mínimo existencial, como a autoestima, a confiança da pessoa no seu valor. Ele expõe a visão neoliberal de pensar o mínimo existencial. Como ter estima, autorrespeito sem ter as mínimas condições “materiais” de existência, como comida, educação, roupa, habitação? Parece-me estar ali uma forma de fugir do ponto crucial do debate em torno do mínimo indispensável, para apenas sugerir questões periféricas.

Hoje, no Brasil, para conseguir um emprego com carteira assinada e uma vida digna, exige-se, no mínimo, o Ensino Médio. O exemplo fala por si só: para ser jardineiro em um hospital de Porto Alegre, há solicitação de Ensino Médio. Assim, um emprego formal simples exige esse nível de ensino.

Sarlet (2004, p.93) chama a atenção para o mínimo existencial como um direito fundamental, referente a “um conjunto de prestações suficientes não apenas para assegurar a existência (a garantia da vida) humana, [...] mas uma vida com dignidade, no sentido de vida saudável”. Esse mesmo autor (2001, p.123) afirma a “necessidade de condições existenciais mínimas para uma vida com dignidade e uma existência com sabor de humanidade”. É muito persuasivo e sintetiza a questão do mínimo existencial a expressão “sabor” conferida à humanidade.

Pode haver divergências quanto ao significado da expressão “mínimo existencial”, porém questões cruciais, como educação, saúde, alimentação e habitação, são bens minimamente necessários para ter-se uma vida digna.

Bagolin (2012) realizou uma pesquisa no Município de Porto Alegre, na qual foram entrevistadas 16.386 pessoas vivendo em situação de pobreza nas diferentes regiões da cidade. O foco dessa pesquisa era evidenciar o peso das dimensões que as pessoas consideram relevantes para uma vida digna de ser vivida. Os resultados evidenciaram a importância de dimensões como habitação, saúde e educação.

3.2.2 Princípio da Proporcionalidade ou Razoabilidade

Barroso (2013, p.278-280) esclarece que esse princípio surgiu nos Estados Unidos (do devido processo legal) e na Alemanha (no âmbito do Direito Administrativo), funcionando como limitação à discricionariedade administrativa, legislativa, e evoluiu como mecanismo de controle dos atos do Executivo. Para o autor, “Trata-se de um parâmetro de avaliação dos atos do Poder Público para aferir se eles estão informados pelo valor superior inerente a todo ordenamento jurídico: a Justiça”.

O princípio da proporcionalidade é utilizado pelo Poder Público ou pelo juiz quando vai julgar um pleito em que estejam em confronto dois ou mais direitos fundamentais e há que preponderar um deles. Há que se levar em conta os bens

que se encontram em antagonismo: Qual o mais necessário? Qual o mais adequado? Qual o mais pertinente e para quem? Esse princípio se verifica em situações concretas de julgamento em que, para tomar uma decisão, o juiz precisa interrogar-se: Há, nesse processo, dois direitos fundamentais em conflito? Qual o que causará menor dano? Qual o que beneficiará mais? A quem?

Bonavides (2013, p.416) cita Jellinek para explicar este princípio, quando diz que “não se abatem pardais disparando canhões”. É uma explicação efetuada de maneira muito didática, feita por Jellinek para demonstrar como efetivar o direito, mediante esse princípio, no Judiciário.

3.2.3 Princípio da verdade real

Este princípio chama à compreensão do que seja a verdade no meio jurídico, no processo; a verdade a ser enfrentada pelos Magistrados ao julgar um processo. Ela pode consistir apenas na verdade formal (ficta), a que resulta de um processo, porém não corresponde à como os fatos aconteceram em sua exatidão. De outro lado, existe a verdade real, alcançada no processo, subtraída da influência, das alegações apresentadas pelas partes, alcançada mediante provas processualmente válidas. Pode acontecer, em um processo, de o Magistrado não se encontrar convencido a quem compete à verdade. As partes possuem o direito de apresentar a sua versão dos fatos no processo. Porém, ao Juiz é dado o poder-dever de buscar a prova da verdade real no processo. Por óbvio, o Magistrado não pode substituir das partes o *ônus probandi*, mas ele pode somar-se e complementar as provas produzidas no processo, de ofício, tornando-se efetivo e não mero expectador, a fim de aproximar-se ao máximo da verdade real. Aliás, quando um Juiz solicita uma prova, não há como se saber o que dela advirá, assim como há, na Constituição, proibição de produzir-se prova ilícita.

João Batista Lopes (2007) pondera que “o fortalecimento dos poderes do Juiz é tendência universal, justificada pela necessidade de restabelecer o equilíbrio processual quebrado pela desigualdade econômica e pelo individualismo materialista”. O Juiz deve ser imparcial, isso é incontestável, porém isso não quer dizer um Juiz inerte. A busca da verdade real somente se atinge em um processo

com uma ampla produção de provas. Caso o Magistrado entender serem insuficientes as provas apresentadas pelas partes, deve ir à busca dos fatos reais, aproximando-se o mais perto possível da verdade substancial. O julgador, em um Estado Democrático de Direito, não pode se conformar com uma verdade aparente, formal, ficta. Tendo em vista a dignidade da pessoa humana, há de se ter um Juiz atuante, querendo efetivar a justiça, pois, com uma maior liberdade na prova, com a publicização do processo, mais facilmente a verdade virá à tona, cabendo justiça a quem de direito.

Cabe lembrar que, para os antigos gregos, *Alétheia* trazia o significado de verdade e realidade, simultaneamente. É isso que os cidadãos querem e esperam do Poder Judiciário e do processo.

3.2.4 Princípio da hierarquia das normas

Primeiro, há de se pensar no significado do termo hierarquia. Para Nascimento (1997, p. 229), “hierarquizar quer dizer pôr em ordem de acordo com um critério”.

Para ter vigência num sistema jurídico, um conjunto de normas precisa ser demarcado, como escreve Bobbio (1999, p. 49) seguindo os ensinamentos de Kelsen:

[...] há normas superiores e normas inferiores. As inferiores dependem das superiores. Subindo das normas inferiores àquelas que se encontram mais acima, chega-se a uma norma suprema, que não depende de nenhuma outra norma superior, e sobre a qual repousa a unidade do ordenamento. Essa norma suprema é a norma fundamental.

Assim, as normas inferiores devem estar de acordo com a norma superior, que é a Constituição Federal, elaborada por um poder constituinte. Conforme exposição de Delgado (2002, p. 171), “a hierarquia própria às fontes normativas componentes do direito comum é rígida e inflexível: nada agride a Constituição e, abaixo dela, nada agride a lei”. Desse modo, a Lei Magna do país não pode ser agredida por outra lei menor. Uma norma menor que se encontra em conflito com a Constituição Federal possui o vício de inconstitucionalidade, havendo de ser

reconhecida a sua invalidade. Uma norma anterior ou posterior à feitura da Constituição Federal, se com o conteúdo desta se encontrar em litígio, perde sua eficácia e legitimidade frente à Lei Maior.

Assim, pelo princípio da hierarquia das normas, primeiro verifica-se o enunciado da Constituição Federal, depois vêm às leis, as medidas provisórias, os decretos legislativos e, finalmente, os decretos regulamentadores do Poder Executivo e as resoluções e os pareceres.

O norte de toda legislação nacional é o estatuído pela Constituição Federal, a qual se encontra no topo da pirâmide legislativa e à qual todas as demais devem confluir sob pena de invalidação. O que se acaba de dizer se aplica também no que se refere ao direito à educação.

3.3 OS OPERADORES DO DIREITO: Juízes, Defensores Públicos e Promotores de Justiça

É necessário aprofundar a função dos operadores do direito, pois são eles os funcionários públicos encarregados pelo Estado de acionar e mover a máquina do Judiciário também nos direitos sociais.

São os Desembargadores, os Juízes da Vara da Infância e Juventude, os Defensores Públicos e os Promotores de Justiça que atuam julgando ou dando parecer ou requerendo o direito à educação. Cabe verificar a questão da *neutralidade* desses operadores do direito, as garantias de cada carreira jurídica, as características de um jurista orgânico e o Movimento do Ministério Público Democrático. Saliento que os julgamentos das questões atinentes aos direitos sociais possuem como mola mestra o viés de cumprir o estatuído na Constituição Federal e nos seus princípios.

Barroso (2014, p.3), ao falar para os futuros operadores de direito da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), assim se manifestou “Para viver uma vida boa, uma vida completa, cada um deve procurar o bem, o correto e o justo, mas sem presunção ou arrogância, sem desconsiderar o outro”.

3.3.1 As Características dos Operadores do Direito

Graduados em Direito e trabalhando no Judiciário, na Defensoria Pública ou no Ministério Público, eles formam um conjunto de profissionais que atuam no campo jurídico, com dever de estrita obediência à Constituição Federal, aos princípios constitucionais e às leis do país.

Sousa Santos (1989, p.51) expõe sua visão a respeito da administração da justiça, a qual “põe o juiz no centro da análise (seus comportamentos, suas decisões, sua origem de classe, sua formação profissional, idade e, sobretudo, sua ideologia social e política), além de desmentir por completo a ideia de neutralidade dos juízes”. Esse autor desmistifica a questão do Juiz ser neutro como se ele estivesse acima e distante dos interesses das partes.

Colaborando na tese da *não* neutralidade dos Juízes, Roberto Lyra Filho (1982, p.12) menciona que “a alegação da neutralidade é apenas uma máscara solene do adesismo, que se recusa a ver e proclamar a ilegitimidade das prepotências e se recusa a qualquer iniciativa tendente a alterar o *statu quo*”. Do mesmo modo, Aguiar (1999, p.122-123) posiciona-se quanto à alegada neutralidade dos membros do Judiciário, quando refere que a justiça “não é equidistante, não é neutra, não é equilibrada e nos força, a cada momento, a tomar partido, a ser parcial, tendo a parcela maior dos seres humanos como fundamento”.

Não há por que negar que o Juiz, o Promotor de Justiça, o Defensor Público tem suas preferências ideológicas, de classe social, políticas, sindicais, partidárias. Pela lei, o Juiz não pode ter filiação partidária, o que não o proíbe de votar e ter um posicionamento a respeito dos direitos sociais e dos conflitos de classe social. Todo operador do Direito tem uma ideologia, ninguém é imune a ser influenciado e a influenciar.

Marilena Chauí (2008, p.85) diz, com perspicácia, que “a ideologia é resultado da luta de classes e tem por função esconder a existência dessa luta”. Acrescento que o poder ou a eficácia da ideologia dominante são tanto maiores quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social em classes e os interesses antagônicos das classes em conflito.

Todos os operadores do Direito têm formação nas ciências jurídicas e sociais. Por isso, Portanova (2003, p.153) lembra aos juristas o mandamento de Couture: “o

teu dever é lutar pelo direito, porém, quando encontrares o direito em conflito com a justiça, luta pela justiça”.

Os profissionais do Direito têm uma formação específica com conhecimento das leis, dos princípios constitucionais, dentro do campo das ciências humanas. O juramento feito por todos esses profissionais, por ocasião da formatura, é no sentido de buscar a justiça em primeiro lugar.

Compete ao Juiz, ao Promotor de Justiça, ao Defensor Público aplicar uma lei que considera injusta? Os Juízes que serviram a Hitler, ao nazismo, ou ao fascismo estavam aplicando uma lei existente e válida como constitucional. Poderiam eles alegar o cumprimento estrito do dever legal?

Aguiar (1999. p.123) comenta a respeito da alienação que pode reinar entre alguns operadores do Direito, dizendo que “os princípios de justiça vão se fazendo e nós vamos nos fazendo na medida em que os procuramos. Isso talvez seja um dos caminhos para a desalienação, [...] o que significa dizer comprometida com as minorias opressoras”.

A aplicação da democracia nas instituições jurídicas passa também pela transparência de suas decisões, de seus pareceres, das atas que produzem, pela visibilidade da efetividade e pela concretização das sentenças. A sociedade necessita saber o resultado efetivo do trabalho dos operadores do Direito, que atuam nas instituições judiciais.

Miguel Reale (1994, p.193), em uma conferência “*O Judiciário a serviço da Sociedade*”, dizia que “cabe a esse poder não só zelar pela aplicação da lei, mas também verificar se ela foi elaborada com obediência aos mandamentos constitucionais sob pena de mal servir à sociedade”.

Reale, aqui, explora a questão da validade das normas: se elas se coadunam com o disposto na Constituição Federal e nos seus princípios. Pode ocorrer de uma lei, feita no parlamento, possuir o vício da inconstitucionalidade por afrontar a Constituição Federal, o que deve ser declarado pelo juiz, no processo, deixando de aplicar referida norma.

Trazendo um relato interessante da história brasileira no campo jurídico, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1995, p. 157), retrata o vício do bacharelismo em nosso país no século XVIII. Segundo ele, na obra do Padre Vieira *Arte de furtar* [1744, (1919)], “mais de cem estudantes conseguiam colar grau na

Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra, em Portugal”.

Comparato (2004, p. 82-83) colabora nessa noção de excessos de doutorices em nossa cultura e cita “Eça de Queiroz que muito se ria da nossa doutorice, que é de todos os dias. Quer dizer, um sujeito, como eu, vestido de paletó e gravata, já é doutor, não precisa fazer nenhum esforço”.

Em razão do desconhecimento das leis e das normas, pela população, verifico a existência de um senso de subordinação ao bacharel, àquele que detém o conhecimento, sem questionamentos. Isso ocorre em razão da utilização de um vocabulário jurídico pouco acessível à maioria do povo.

Mas a história do Judiciário revela que nem sempre foi possível ter democracia, transparência e respeito às decisões judiciais. Cabe recordar que o Poder Judiciário também não ficou imune ao golpe militar-empresarial que aconteceu em 1º de abril de 1964. O Supremo Tribunal Federal (STF- 2004), no seu setor de memória, traz à lembrança no Judiciário os acontecimentos após o golpe:

[...] Castelo Branco fez uma visita de cortesia ao STF e pediu que o Tribunal seguisse as orientações da revolução. O Presidente do STF Alvaro Ribeiro da Costa, respondeu de forma dura, dizendo que o Supremo era o ápice do Poder Judiciário e não deveria ser enquadrado em nenhuma ideologia revolucionária, sobretudo em um golpe como aquele. Castello Branco retrucou, falando que quem mandava era o Executivo. Desafiado, Ribeiro da Costa deu um recado ao presidente: se cassassem algum ministro do Supremo, ele fecharia o Tribunal e entregaria as chaves ao porteiro do Palácio do Planalto.

O escritor Ézio Pires, na obra *O Julgamento da Liberdade* (1979), lembra que, antes de ser afastado do cargo, o ministro Evandro Lins e Silva chegou a sugerir ao presidente do STF, Gonçalves de Oliveira, que uma comissão do Supremo fosse à Organização das Nações Unidas (ONU) para pedir as garantias previstas na Carta dos Direitos do Homem, suprimidas pelo AI-5. A ideia foi abandonada, pois os integrantes da comissão correriam o risco de serem presos ao retornarem ao Brasil.

O estudo de Tate (1995) consolida a tese de que “não é possível compatibilizar governos autoritários e expansão do Poder Judiciário”. Já Silveira (2010, p. 66) lembra que “a democracia é condição necessária, porém, não suficiente para o surgimento do fenômeno da judicialização”.

Para que o Direito à Educação e os direitos sociais possam ser exigidos e concretizados, via esfera judicial ou administrativa, são condições necessárias a existência da democracia e a ciência pela população dos seus direitos para poder exigí-los.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realizou um Censo, em 2013, com membros do Poder Judiciário, para saber a composição desse poder quanto ao gênero, à raça, opção sexual da Magistratura brasileira. Participaram dessa pesquisa 10.796 dos 16.812 magistrados em atividade, em um percentual de 64,21%. Segundo essa pesquisa, a Magistratura brasileira é formada majoritariamente por homens (64%), os quais atingem 82 % nos Tribunais Superiores. Na Magistratura, 80 % são casados ou tem união estável e 76 % têm filhos; 84,5 % declararam ser brancos, 14% pardos, 1,4% negros e 0,1% indígenas. A pesquisa revela que a Magistratura brasileira é formada, em sua maioria, por homens brancos, casados, heterossexuais, com filhos.

Em entrevista ao Diário de Pernambuco (Recife, 28/09/ 1998), Amilton Bueno de Carvalho (ex-desembargador do TJ/RS e professor na UNAM), ao ser questionado se a Magistratura é conservadora, responde:

[...]. Em toda a história, como regra, as pessoas mais conservadoras do todo social fazem direito e os mais conservadores do curso terminam ingressando na magistratura. Isso não é "privilégio" do Brasil, é um fenômeno internacional. Em todo o mundo, a magistratura se caracteriza como um reduto do conservadorismo. Não sei que fascínio existe. Não sei se as pessoas cursam a magistratura porque são conservadoras, ficam conservadores dentro da magistratura ou se ocorre uma retroalimentação.

Os juristas progressistas vão em direção ao que preceitua Portanova (1994, p. 283), ao enfatizar que “é indispensável que o jurista esteja atento a todas as peculiaridades do caso em questão para, tratando as partes desigualmente, promover e buscar a igualdade concreta”. Ele segue seu raciocínio pontuando que “hoje não se admite no jurista uma posição pacífica, complacente, estéril e preguiçosa de uma visão puramente formal e abstrata do princípio”. Ele cita o jurista italiano Mauro Capelletti: “As liberdades políticas se converteram em liberdades burguesas, ou seja, na liberdade dos ricos de explorarem os pobres.” (Apud Portanova, 1994, p. 279)

Definindo o que venha a ser o jurista orgânico, Amilton Bueno de Carvalho (2005, p.55) diz:

[...]. Tenho que o profissional orgânico do direito é aquele que está permanentemente inquieto ante a estrutura posta. Sempre e sempre está disposto a criticar buscando o que se encontra por trás da realidade aparente. Mas não só isso: critica em busca de um direito (e por consequência de uma sociedade) mais justo, mais igualitário, comprometido com a maioria trabalhadora.

Indo na direção de Portanova e Carvalho, entendo o jurista orgânico como aquele preocupado em aplicar um direito justo, que é crítico do Direito e das normas, que pensa em buscar o bem-estar coletivo, em uma sociedade igualitária e que não possui uma posição preguiçosa e complacente com as injustiças.

No âmbito do direito à educação, as carreiras jurídicas que mais atuam nos processos judiciais é o Poder Judiciário, a Defensoria Pública e o Ministério Público (os promotores de justiça).

3.3.2 Os Juízes de Direito

O Judiciário, na carreira inicial, é composto por bacharéis em Direito que prestam concurso de provas e títulos, possuem como garantias constitucionais à não redução de seus salários, a não transferência sem sua anuência (inamovibilidade) e a estabilidade funcional, após estágio probatório, conforme artigo 95 da Constituição Federal.

Essas garantias são necessárias para que os Juízes possam trabalhar com tranquilidade, independência, sem pressões e também com um salário conveniente para que não se admita a possibilidade de suborno.

Ao Juiz não é permitido negar-se a decidir uma questão mediante a alegação de que não existe um dispositivo legal. Trata-se do *non liquet*, visto que os magistrados dispõem de outros instrumentos jurídicos para julgar uma ação, como a Lei de Introdução às Normas do Direito brasileiro, com a redação dada pela Lei nº 12.376, de 2010, as quais preveem:

Art. 4º Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito.

Art. 5º Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum. (BRASIL. 2010)

Os Juízes e os Promotores de Justiça são controlados e questionados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), uma instituição pública que visa a aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual. Sua missão é contribuir para que a prestação jurisdicional seja realizada com moralidade, eficiência e efetividade em benefício da sociedade. Na política judiciária, sua função é zelar pela autonomia do Poder Judiciário e pelo cumprimento do Estatuto da Magistratura, expedindo atos normativos e recomendações.

Além de dar satisfação ao Conselho Nacional de Justiça, os Juízes também são tensionados pelas mídias que tentam influenciá-los em suas decisões.

Garapon, um juiz francês, em sua obra *O Juiz e a Democracia: O Guardião das Promessas* (2001) examina com acuidade a insistência das mídias em influenciar e tentar direcionar os julgamentos dos juízes e dos Tribunais franceses. Já na Itália, Ferrajoli (2000, p.29) lembra que “a magistratura italiana vive uma fase de declínio de sua popularidade”. Segundo ele, tal declínio “se deve, ainda, à ação negativa da imprensa e da televisão controladas de forma totalmente irregular pela figura do político Berlusconi, conhecido e antigo alvo da Justiça”.

Sadek (2002, p.407), em “Poder Judiciário: Críticas e desafios”, apoiado pela Fundação Ford no Brasil, explica que:

[...] diferentemente do que ocorria em passado não muito distante, questões sobre a justiça têm ocupado um papel de destaque no debate público. Leis, juízes, tribunais, sentenças (...) conquistaram espaço nos meios de comunicação e nas preocupações do cidadão.

Um fato que suscita curiosidade é a existência do prêmio *Innovare* (patrocinado pelas Organizações Globo), o qual se destina aos profissionais do meio jurídico com a finalidade de conhecer boas práticas nos tribunais. O referido instituto tem como missão “desenvolver, implementar e transferir *tecnologia de gestão orientada para resultados*, buscando otimizar o desempenho das organizações públicas e do investimento social privado, contribuindo na qualidade de vida das pessoas e da sociedade”.

Causa espécie verificar o interesse que uma fundação estadunidense (Fundação Ford) e a mídia têm em financiar estudos a respeito das decisões e posicionamentos dos tribunais brasileiros, das orientações quanto ao Direito e às mudanças sociais no Brasil. Parece uma tentativa de direcionar as decisões do Judiciário no Brasil, à semelhança do que refletia o Juiz *Antonie Garapon* em relação à França e Ferrajoli, em relação a Berlusconi, na Itália.

Silveira (2010, p.73), em sua tese de Doutorado, analisa a atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008), posiciona-se no sentido de que, em uma sociedade democrática, o Judiciário tem o dever de assumir o seu papel de controlar a implementação dos direitos consagrados na legislação, exigindo dos demais poderes a sua realização.

Ferrajoli (2000, p.28) afirma que “a Magistratura italiana desenvolveu, na sua independência, um papel de controle, de averiguação da legalidade do poder, de reafirmação da necessidade de sujeitar o poder público à lei”.

Victor Abramovich (2011, p.52), na obra *Direitos Sociais são exigíveis*, sustenta que:

[...] A atividade positiva do Estado que violam os limites negativos impostos por um determinado direito econômico, social ou cultural é judicialmente questionável, pois, verificada a dita violação, o juiz decidirá sobre desconstituir a ação ou a manifestação da vontade viciada do Estado, obrigando-o a corrigi-la de maneira a respeitar o direito afetado.

Há que salientar a maneira como escreve Abramovich a respeito da intervenção judicial para tornar efetiva a atividade do Estado frente ao direito à Educação, assim como na defesa e eficácia de todos os direitos sociais. Porém, ficam interrogações: Terá o povo que recorrer mais e mais ao Judiciário para conseguir efetivar direitos fundamentais como a educação? O Judiciário deve agir ou não em defesa dos direitos sociais como a educação?

Ricardo Lewandowski (2015), Presidente do Supremo Tribunal Federal, em discurso no Fórum de Justiça do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), afirmou que o “Poder Judiciário desponta nos últimos anos como um ator fundamental à manutenção do equilíbrio institucional, da paz social e da garantia aos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros”.

De modo contrário, Clarice Duarte (2007, p. 703), em “A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social”, sustenta que o Judiciário, “por ser um poder inerte, que só atua mediante provocação, deverá julgar as disputas envolvendo a concretização desse direito”.

Não posso concordar com a afirmação de que “o Judiciário é um poder inerte”, pois isto não corresponde à acepção atual de Juiz. O artigo 130¹¹ do Código de Processo Civil (2015) dispõe sobre os poderes instrutórios do julgador, permitindo-lhe que determine de ofício a produção de provas necessárias para o seu convencimento, o qual deve ser interpretado da forma mais ampla possível. O Juiz não pode se conformar com a verdade formal no processo; deve, ao contrário, buscar a verdade “real”, que é aquela que efetivamente produz a justiça.

Ao Juiz, do século XXI, não é permitido ser inerte. Não se julgando seguro somente com as provas das partes, ele pode decidir fazer uma inspeção judicial *in loco* para melhor orientar seu julgamento. O Juiz inerte seria o não partícipe no processo, um mero expectador, que assiste ao desenvolver do processo, enquanto, na realidade, ele é o impulsionador do processo, quem o faz andar.

Já no campo do direito substancial, como pode ficar inerte um Juiz que fica sabendo de uma criança maltratada? O acontecimento dramático do menino *Bernardo*, em Três Passos, RS, levantou clamor popular frente à inoperância do Judiciário e do Ministério Público. O Judiciário, ao ter conhecimento de um crime de colarinho branco, de uma organização empresarial criminosa, como no caso do leite adulterado, deveria ficar inerte? Ou deve acionar o Ministério Público? Sabedor de uma violação do direito à educação ou de uma violência contra crianças, idoso ou vulnerável, o Juiz pode e deve agir, sim, acionando as instituições que estiverem inertes, exigindo uma resposta.

Um Judiciário inerte é diferente de um Judiciário imparcial. Conforme Figueiredo (2014):

[...] O juiz é interessado no sentido de que deve tomar todas as providências legais a seu alcance para que, a final, o vencedor seja aquele que esteja realmente amparado pelo direito material em discussão. Assim, não pode

¹¹Art. 130. Caberá ao juiz, de ofício ou a requerimento da parte, determinar as provas necessárias à instrução do processo, indeferindo as diligências inúteis ou meramente protelatórias. CPC, 2015.

ser inerte. Processo efetivo é somente aquele que atinge todos os seus objetivos, o que não acontece se o juiz está tolhido e tem as mãos amarradas, condenado a ser mero expectador de uma batalha muitas vezes desigual e que, sem sua intervenção, pode resultar na vitória de quem nenhum direito material tinha naquela hipótese.

O Juiz deve e precisa ser imparcial, equidistante, alguém que não possua interesses pessoais na causa. Mas imparcialidade não quer dizer que o Juiz assuma uma posição inerte, apenas observando o desenvolvimento do processo, permitindo que seja vencedor o mais capaz e não aquele que é o detentor do direito verdadeiro. O que se busca é um Judiciário mais ativo, que saia da situação cômoda de ficar apenas aguardando as provas que as partes produzam e tenha empenho em buscar a verdade real nos processos. A neutralidade do Judiciário é inexistente, visto que sempre o Juiz tomará partido de uma das partes. Não interessa à sociedade a figura de um Juiz temeroso, expectador, inerte, que pretende ser neutro, mas não atende às necessidades do processo. Querer um Juiz neutro, inerte é coadunar com a injustiça. Logo quando se quer um maior acesso da população ao Poder Judiciário, vai se tentar engessar esse Poder?

O artigo 5º, XXXV, da Constituição Federal, assegura que “nenhuma lesão ou ameaça de lesão será excluída da apreciação do Poder Judiciário”, o que garante a todos o acesso amplo a esse Poder e não apenas aos mais aquinhoados economicamente.

Nessa mesma linha de raciocínio vem o princípio do contraditório, pelo qual existe o dever de ampla participação das partes e do juiz na busca da verdade real e da efetividade do processo. Todo ato que determine a produção de provas, busca a verdade real, até porque não há como saber de antemão o resultado dessa prova. Para decidir uma questão, o Juiz fará o manejo de uma sentença. Rui Portanova (2003, p. 153), na obra *Motivações Ideológicas da Sentença*, explicita que:

[...] A sentença, dada a sua especialíssima condição de exercício de poder por quem possua a indispensável formação acadêmica, tem um dever social: difundir o jogo político contido no Direito. Cabe apontar o que entenda sejam defeitos e injustiças. A motivação sentencial deve deixar clara a compreensão do julgador quanto à questão ideológica no funcionamento da sociedade. A sentença é o momento em que o juiz revela, ilumina e descobre a realidade social mostrando a favor de quem e contra quem está decidindo dentro do espectro social.

A parte que ingressa ou se defende em um processo tem o direito de saber quais os motivos pelos quais o Juiz decidiu, por que decidiu daquela maneira, de forma clara, qual a ideologia que rege os argumentos do magistrado, explicitados de forma transparente, sem esconder-se atrás de uma norma ou lei.

Cabe lembrar o surgimento, no Rio Grande do Sul, em 1990, de um movimento de juízes, que chamou a atenção em nível nacional, denominado *Direito Alternativo*. Segundo Donzele (2002, p. 1), um jornal de São Paulo publicou um artigo a esse respeito e serviu para difundir uma atitude que então era tomada pelos magistrados gaúchos: a existência de juristas preocupados com a estagnação do Direito e com a ineficácia da prestação jurisdicional.

Arruda Júnior (1991) em *Lições de Direito Alternativo* esclarece que “Há dois tipos de homens: os que contemplam o mundo e os que fazem a história”. Ele justifica que esse livro

[...]. É destinado aos homens que, inconformados com tanto terror social (legal, cotidiano, econômico, político, cultural), repudiam o cômodo conformismo dos leguleios do *status quo* e buscam construir uma utopia concreta, negadora da barbárie e afirmadora da libertação dos explorados.

Também Paulon (1986, p.228-229) revela que o uso alternativo do direito questiona a técnica de sua aplicação pelo Estado que, fiel aplicador da lei, faz dos juízes “os neutros soldados” do capitalismo.

Amilton Bueno de Carvalho, a respeito da lei, das normas, na obra *Magistratura e Direito Alternativo* (2005 p. 55-56), ensina o seguinte:

[...]. É necessário ter em conta as suas origens; quais os interesses que fizeram emergir tais e quais normas; a que consequências levarão sua aplicação (tal atitude é de vital importância ao magistrado, que tem a responsabilidade ética de decidir). É colocar o direito na totalidade, pois não basta vê-lo aqui e agora, deve-se indagar: de onde veio a que resultados levam (ainda que isso só seja possível a partir do aqui e agora). É descobrir o interesse “invisível” nele existente. É deixar de ser mero agente reproduzidor de práticas consagradas. É criar novas soluções desmascarando injustiças.

Outra iniciativa a lembrar foi à fundação da Associação *Juízes para a Democracia*, em 1991, na Universidade de São Paulo, com a finalidade de reunir magistrados comprometidos com o resgate da cidadania do Juiz, por meio de uma participação transformadora na sociedade. Essa associação tem procurado

aprofundar os contatos com associações congêneres europeias: Magistratura Democratica (Itália), Jueces para la Democracia (Espanha), Magistrados Europeus por la Democracia y las Libertades (MEDEL) e com grupos de Juizes latino-americanos.

Também, um exemplo dessa atuação é o Juiz Baltasar Garzon, da Espanha, capaz de ordenar a prisão do ditador Pinochet, responsável pela tortura e morte de muitas pessoas, algumas de nacionalidade espanhola.

Ferrajoli (2000, p.28) informa que na Itália a independência da Magistratura e do Ministério Público em relação ao Poder Executivo foi uma das grandes conquistas que começou, em 1958, com a abolição da carreira, o que “significou a eliminação de controles internos e externos do Judiciário”. Ele lembra que essa independência “trouxe vantagens que permitiram promover as grandes investigações do que se chamou de *“Mani pulite”* (mãos limpas), contra a máfia, contra a corrupção, contra os poderes políticos e econômicos, contra a ilegalidade do poder.” Na sequência, ele afirma que “a Magistratura italiana desenvolveu, na sua independência, um papel de controle, de averiguação da legalidade do poder, da reafirmação da necessidade de sujeitar o poder público à lei”.

Outra questão que merece acolhida é saber quem deve ser o guardião da Constituição. Aqui no Brasil, o Supremo Tribunal Federal é o guardião da Constituição Federal, conforme artigo 102 da CF/1988, que assim determina: “Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição.”

Em relação a essa questão do controle da constitucionalidade, não há entendimento uníssono. Embora seja necessário levar em conta os diferentes momentos históricos, há que considerar o que aconteceu na Alemanha, onde Carl Schmitt, um jurista com inclinação nazista, autor de *O Guardião da Constituição* [1929(2007, p. 233)], defendia que a guarda da Constituição devia ser efetuada pelo Presidente do Reich, o Führer (em alemão, condutor, líder, guia), que, passados poucos anos, passaria a ser Adolf Hitler.

É famoso o debate entre Hans Kelsen e Carl Schmitt a respeito da guarda da Constituição. Kelsen publicou uma resposta a Schmitt com o título *Quem deve ser o guardião da Constituição* (1931), com a defesa de que as questões constitucionais devem ser resolvidas por um Tribunal Superior Constitucional, formado por Magistrados, profissionais preparados, experientes, o que garantiria uma maior

imparcialidade nas decisões, especialmente, quando se tratasse de minorias ou de questões relacionadas aos opositores do governo.

Hans Kelsen influenciou na redação da Constituição Austríaca de 1920 (a “*Oktoberverfassung*”). O novo nessa Constituição, introduzido por sua influência, foi o conceito de “controle concentrado da constitucionalidade” das leis e atos normativos a cargo de um Tribunal Constitucional, incumbido precipuamente da guarda da Constituição.

Naquele momento foi a teoria de Carl Schmitt que triunfou, visto a ascensão do III Reich. Hans Kelsen somente foi reconhecido após o término da II Guerra Mundial, com o restabelecimento do conceito de democracia em oposição ao nazismo/fascismo.

Verifico que não é de hoje o debate a respeito de Estado, Constituição e a imparcialidade do poder que julga o que denota a importância do tema. Conforme a postura de cada julgador, suas decisões, suas sentenças revelam seus posicionamentos ideológicos na sociedade.

Ao dialogar com o professor Dario Ippolito, na *Università Degli Studi Roma Tre*, em 2014, ele se manifestou no sentido de que os Juízes na Itália não podem determinar a feitura de uma escola, pois isso seria uma ingerência no orçamento, não permitida pelo ordenamento jurídico italiano. Essa é a realidade e o contexto da Itália, naquele momento.

No Rio Grande do Sul, em março de 2015, o Juiz da 1ª Vara Judicial da Comarca de Itaqui determinou a construção de um novo presídio com novas vagas, dando um prazo de 18 meses ao Estado, sob pena de multa diária no valor de R\$ 5 mil ou sequestro de recursos para a execução da obra. A sentença atende a um pedido do Ministério Público estadual, no processo nº 05410900012510 (Fonte TJRS). Em sua defesa, o Estado alegou a reserva do possível e a necessidade de previsão orçamentária. O magistrado citou em sua decisão um artigo da Constituição Federal, no qual fica estabelecido que o princípio da reserva do possível não se aplica, *data vênia*, quando se está diante de direitos fundamentais. O Juiz lembrou que o atual presídio está localizado na área central do Município, a poucos metros da sede dos Três Poderes e que o teto das celas não oferece a segurança necessária contra fugas.

Não verifiquei, nessa sentença, a preocupação com o excesso de presos nas celas, mas sim com o perigo de fugas, além de o presídio estar a poucos metros dos

Três Poderes. Cabe a pergunta: É a defesa dos direitos fundamentais de quem que impõe a construção de um novo presídio?

Se um Juiz pode determinar a feitura de uma prisão, entendo não haver impedimentos legais a eximir um Magistrado de determinar a feitura de uma escola, para assegurar o direito fundamental à educação de jovens e adolescentes.

O princípio da separação dos poderes é citado, inúmeras vezes, para arguir contra a intervenção do Poder Judiciário em questões do orçamento público. Foi Montesquieu, na obra *O espírito das Leis*, de [1748 (1961)], quem sistematizou o princípio da separação dos poderes, com a repartição de atribuições entre o Poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

Porém, a Constituição Federal de 1988, determina que o Poder Judiciário deva manifestar-se a respeito de qualquer ação. No art. °, XXV, há o comando constitucional de que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”.

3.3.3 Os Defensores Públicos

A Defensoria Pública estadual foi instituída pela Constituição Federal de 1988. É uma instituição recente, oxigenada, que visa a atender os cidadãos vulneráveis economicamente, com rendimentos de até três salários mínimos, efetuando sua defesa na justiça e extrajudicialmente.

Os Defensores Públicos são selecionados por meio de concursos públicos de provas e títulos, nos mesmos moldes dos que garantem acesso ao cargo de Juiz de Direito ou Promotor de Justiça.

Os Defensores Públicos possuem prerrogativas, destacando-se a independência funcional, o acesso irrestrito a estabelecimentos prisionais e de internação de adolescentes, poder de requisitar documentos a órgãos públicos, examinar autos sem procuração, solicitar auxílio de demais autoridades para o desempenho de suas funções, entre outros.

Atualmente, se a desigualdade social incomoda tanto, é porque ela é notada e pode ser denunciada por todos. O cidadão que sofre suas consequências pode ter voz ativa e contar com uma instituição que lhe dá o suporte jurídico necessário para

ser protagonista de seus direitos, procurando ele próprio solucionar os seus conflitos.

A atuação da Defensoria Pública estadual pauta-se nos direitos sociais (saúde, educação, moradia, alimentação), no Direito de Família, no acompanhamento da execução das penas, entre outras tantas questões.

O papel do Defensor Público também é o de educador em direitos e deveres, explicando às pessoas vulneráveis os seus direitos, conscientizando-os de que os conflitos lhes pertencem e que somente eles podem engajar-se na sua solução. Isso liberta o cidadão da visão assistencialista, paternalista do Estado.

Ao entrevistar um Defensor Público em Porto Alegre a respeito do tema, fui convidada a ir à cidade de Caxias do Sul, RS, município distante 128 km da capital, onde passei dois dias observando um mutirão para a efetivação do direito à creche de 500 crianças pela execução de uma sentença em uma ação civil pública impetrada pelos promotores de justiça.

Juntamente com duas servidoras da Defensoria Pública, dirigimo-nos a Caxias do Sul, na unidade móvel dessa instituição. É um ônibus equipado para atender pessoas em locais distantes ou de difícil acesso à população. Esse veículo já foi utilizado em diversos mutirões, um dos quais no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, RS.

O ônibus estacionou em uma praça próxima à sede da Defensoria Pública de Caxias do Sul, RS. Dentro, três funcionários atendiam as mães com as crianças no colo; também na sede da Defensoria, Defensores Públicos, funcionários e estagiários realizaram uma verdadeira maratona, para colher os documentos das mães, assinaturas, informações para assegurar esse direito.

O foco deste trabalho é o direito ao Ensino Médio, porém não poderia deixar passar a oportunidade de pesquisar o direito à educação na Educação Infantil e ver como funciona o atendimento da Defensoria Pública estadual, na sua prestação de serviço aos despossuídos, na defesa e na efetivação desse direito social.



Unidade Móvel da Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, em atendimento no mutirão para vagas em creches, em Caxias do Sul, abril de 2014. Estacionada em uma praça próxima à sede da Defensoria Pública do Município, onde se efetuavam os atendimentos.

Foram dois dias observando os trabalhos realizados pela Defensoria e conversando com as mães que traziam seus filhos no colo, pois não tinham com quem os deixar e precisavam trabalhar. Estavam eufóricas e impacientes para ter esse direito que era negado pela Prefeitura de Caxias do Sul, RS. Esse mutirão foi diligenciado mediante a ação de Execução Coletiva n.º 010/5.12. 0001010-7, no Juizado da Infância e da Juventude, da Comarca de Caxias do Sul. O processo encontra-se em segredo de justiça.

Fiquei admirada com o trabalho realizado, nesse mutirão educacional em Caxias do Sul, pela Defensoria Pública estadual. Visualizei Defensores Públicos chegando para trabalhar às oito horas da manhã e saindo às oito horas da noite, com muito cansaço, mas alegres, pelo trabalho gratificante realizado.

Um Defensor Público disse-me que, antes de ingressar nessa instituição, tinha uma visão muito diferente da vida. Agora ele percebe a sociedade dividida em duas classes: uma de que fazem parte os que se encontram embriagados pelo consumismo, e outra classe em que vivem as pessoas lutando pela sua sobrevivência, na necessidade. Ele está a apenas dois anos na Defensoria Pública e já modificou muito sua maneira de ver e pensar sobre a forma como se encontra organizada a sociedade.

Na Defensoria Pública de Caxias do Sul, eles me informaram que prestam atendimento diário a uma média de 400 pessoas ao dia. É efetuado agendamento, para organizar e assegurar um trabalho mais eficiente. Eles atendem a população no horário das 9h às 12h e das 13h às 18 horas, de segunda a quinta-feira. Nas sextas-feiras, funcionam em regime de plantão, com atendimento de emergências e urgências (risco à saúde, risco à vida, risco à liberdade).

A exposição de Paiva (2015) esclarece qual deve ser a posição da defensoria pública estadual, pois segundo ele:

[...] A instituição não deve se calar diante de temas polêmicos nem temer por, em determinadas ocasiões, ser a voz contramajoritária. Alguém deve falar pelos excluídos, pelos rejeitados e pelas minorias. Essa voz deve atravessar o Poder Legislativo, manter-se firme e independente diante do Poder Executivo e chegar ao Poder Judiciário através de uma defesa intransigente dos direitos humanos. E que não nos enganemos: a fuga para um falso esconderijo de neutralidade (também) é uma forma de exercício de ideologia.

Segundo informaram-me os Defensores Públicos eles não querem e nem pretendem ser um poder. Mas, sim, eles são um contra-poder. Pois questionam e cobram do Estado a efetividade dos direitos sociais, assim como atuam nas questões referentes aos direitos dos presos. Os Defensores Públicos estaduais fizeram-se presentes nas passeatas dos estudantes que reivindicavam a diminuição na passagem do ônibus ou passe livre, em Porto Alegre, em 2014, assim o fizeram para evitar prisões arbitrárias e abusos de poder por parte da polícia militar.

Engels [1884 (2002, p.122)] há mais de um século, já explicava a função da polícia:

[...]. Os atenienses instituíram, pois, junto com o seu Estado, uma polícia – um verdadeiro corpo de guardas a pé e a cavalo – formada de arqueiros, ou, como se diz no Sul da Alemanha e na Suíça: *Landjäger*. Contudo, esse corpo de guardas era constituído de escravos. [...] O Estado não podia existir sem a polícia;

No dia 07 de maio deste ano, o Supremo Tribunal Federal¹² decidiu por unanimidade que a Defensoria Pública possui legitimidade para ingressar com ações civis públicas na defesa de direitos coletivos e não apenas de direitos individuais dos

¹²Ação de inconstitucionalidade (ADI 3.943) proposta pela Associação Nacional dos Membros do Ministério Público (Conamp)

mais necessitados. Essa decisão solucionou o impasse com o Ministério Público e fortaleceu a relevância dos serviços prestados pela Defensoria Pública. Na oportunidade a Ministra Cármen Lúcia se manifestou:

[...] “a ninguém interessa reduzir a tutela dos hipossuficientes ou excluir a possibilidade daqueles que têm no Judiciário a sua última esperança, a fim de que não sejam alijados de fazer valer os seus direitos”. E que, “num Estado marcado por grande concentração de renda e desníveis sociais”, o efetivo acesso à Justiça é um meio fundamental para assegurar os direitos dos necessitados. No seu entender, o custo desse acesso e a desinformação são os maiores obstáculos a serem enfrentados, não havendo “limites na Constituição à defesa dos carentes. (STF, 07/05/205)

Verifico ser a Defensoria Pública estadual uma instituição essencial para a democracia, para a busca dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação e ao Ensino Médio, na medida em que assegura a participação dos mais vulneráveis na solução de seus litígios. Ela também realiza um trabalho de educação com o seu público-alvo, que envolve a conscientização quanto aos seus direitos e deveres. A Defensoria Pública estadual e o direito à Educação podem ser um excelente tema de investigação, mas não é o caso de me estender aqui sobre isto.

3.3.4 Os Promotores de Justiça

O Ministério Público (MP) do Estado do Rio Grande do Sul é uma instituição à qual se encontram vinculados os Promotores de Justiça estaduais. Eles assumem o cargo mediante concurso de provas e títulos e se encontram sob o controle do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Os Promotores de Justiça têm as garantias constitucionais de irredutibilidade de subsídios (salários), inamovibilidade (não são transferidos sem sua aquiescência) e estabilidade funcional (vitaliciedade) após dois anos de efetivo exercício em estágio probatório.

O Estatuto do Ministério Público é formalizado pela Lei Complementar n.º 40, que instituiu garantias, atribuições e vedações aos membros do órgão. Em 1985, a

área de atuação do MP foi ampliada com a Lei n.º 7.347 referente à Ação Civil Pública, que atribuiu à função de defesa dos interesses difusos e coletivos.

Conforme o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2011), “já nas Ordenações Manuelinas, em 1521, é citado o papel do promotor de justiça que deveria ser alguém letrado e bem entendido para saber espertar e alegar as causas e razões para clareza da Justiça e sua inteira conservação”.

A Constituição de 1988 faz referência expressa ao Ministério Público no capítulo “Das funções essenciais à Justiça”, definindo as funções institucionais, as garantias e as vedações de seus membros. Com essa Constituição, na área cível, o Ministério Público adquiriu novas funções, com destaque para a sua atuação na tutela dos interesses difusos e coletivos, bem como a proteção da criança e do adolescente e das comunidades indígenas e minorias étnico-sociais, meio ambiente, consumidor, patrimônio histórico, turístico e paisagístico e pessoas portadoras de deficiência.

Sifuentes (2009, p. 255) explica que “as funções primordiais do Ministério Público são a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”, ou seja, este deve atuar também na garantia do direito à educação.

Existe no Brasil o Movimento do Ministério Público Democrático, criado em 1991, que entende que o maior compromisso da Justiça é com o povo, com um direito voltado para a Justiça social. Esse movimento democrático dos promotores de justiça possui um histórico de combate no Ministério Público. Ele nasceu com o fim de promover uma cultura jurídica crítica e democrática entre os membros da instituição, visando à conscientização sobre a necessidade de uma tutela efetiva dos direitos humanos e a realização dos valores, direitos e liberdades inerentes a um Estado Democrático de Direito.

Em nota distribuída à imprensa em 9 de abril de 2015, a Associação do Ministério Público Democrático (AMPD), por intermédio de seu presidente, o Procurador de Justiça Roberto Livianu, assim se manifestou quanto à redução da maioria penal:

[...] A justificativa da criminalidade crescente atribuída aos adolescentes, responsáveis por menos de 1% dos homicídios cometidos no país, é descabida e visa indevidamente a responsabilizar o jovem pelo fracasso do Estado nas ações preventivas, que sequer cumpre o comando da prioridade absoluta, inclusive orçamentária, no tocante à efetivação de políticas

públicas realizadoras de direitos fundamentais (09/04/2015). O sistema penitenciário brasileiro sofre forte influência do crime organizado, sendo certo que crianças e adolescentes, por serem seres humanos em formação, necessitam de educação e principalmente de exemplos de dignidade, valores éticos e morais de seus responsáveis (família, sociedade e Estado).

Porém, observo que, na atualidade, a maioria dos integrantes do Ministério Público possui maior inclinação para atuar no campo penal na acusação, onde realizam a opção preferencial pelos mais pobres. Parecem-me bastante frágeis suas funções em defesa dos direitos sociais, das viúvas, dos órfãos, dos adolescentes, dos despossuídos, dos sem escola. Ao visitar o Ministério Público estadual em Porto Alegre, em abril de 2014, deparei com um setor de atendimento ao público. Vendo-o vazio, perguntei para a atendente quantos atendimentos eles faziam por dia. Ela disse que a média era de seis a sete atendimentos por dia. Parece haver um distanciamento entre esse poder e a população.

Oliveira (2011, p. 124), em sua tese de Doutorado - *Judicialização da Educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora-MG*, aponta que, na Promotoria de Juiz de Fora, a prioridade de atuação tem sido definida em torno da demanda, que, conforme foi visto, tem-se concentrado nos atos infracionais cometidos por adolescentes.

Na pesquisa de Oliveira (2011), chamou minha atenção o comentário a respeito da resposta de um promotor de justiça ao entrevistador:

[...] Ele argumenta ser bastante complicado sair da Promotoria para realizar atividades externas (exceto as previamente programadas) em razão da natureza de suas atividades e do elevado número de atribuições. (...) acreditando possuir mais utilidade trabalhando em seu gabinete, onde está a sua base.

Causou-me estranheza que, em Juiz de Fora, MG, o Promotor de Justiça “encaminha as mães para a Defensoria Pública”, se o assunto é de vagas em creches (Oliveira, 2011, p. 126). Prática semelhante foi encontrada em Caxias do Sul, RS, onde os Promotores de Justiça enviavam as mães para a Defensoria Pública para reivindicar creche ou atendimento à saúde.

Já em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, as atividades externas do Ministério Público são tratadas de outra maneira:

[...] A atuação do Promotor fora do gabinete contribui para que o Ministério Público ganhe visibilidade e, desse modo, setores diversos da sociedade civil, organizada ou não, possam procurá-lo a fim de fazer denúncias ou pedir representação. (...) O promotor realizava e participava de audiências públicas havia quase 10 anos, contando com expressiva participação da sociedade, a atuação do Ministério Pública torna-se, de certa forma, mais legítima. (Oliveira, 2011, p. 124-125).

No Rio Grande do Sul, alguns Promotores de Justiça prestaram um *desserviço* ao direito à educação de crianças acampadas do Movimento Sem-Terra, ao fechar as escolas itinerantes, mediante um termo de ajustamento de conduta (TAC) firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério Público. Esse documento foi gerado após uma reunião do Conselho Superior do Ministério Público estadual, em 03 de dezembro de 2007, conforme ata de nº 116. Essa ata, cujo conteúdo “devia ficar em sigilo por dez anos”, felizmente veio a público e revela que:

[...] O voto é pela intervenção do Ministério Público nas três escolas referidas a fim de tomar todas as medidas que serão necessárias para a readequação, a legalidade, tanto no aspecto pedagógico quanto na estrutura de influência externa do MST. (...). Sugere-se que sejam tomadas medidas para, se necessário, ocorrer o ajuizamento de ações civis públicas com vista à proteção da infância e juventude em relação às bases pedagógicas veiculadas nas escolas ou geridas pelo MST, nitidamente contrárias aos princípios contidos na Constituição Federal e que embasam o Estado Democrático de Direito. (Ata n.º 116 de 03/12/2007, CSMP/RS)

Penso que cabem questionamentos quando agentes do Estado determinam o fechamento de escolas para educandos em situação de vulnerabilidade, mediante a alegação de violação do “Estado Democrático de Direito”. Quais são os pressupostos de um Estado Democrático de Direito e para quem os direitos estavam sendo violados? A Constituição Federal e seus princípios determinam o Direito à Educação como direito fundamental para todos. Os representantes do Estado devem ser os primeiros a garantir esse direito.

Alfonsin (2012) relata uma visita que fez a um assentamento rural em São Gabriel, no Rio Grande do Sul, onde verificou as consequências desumanas desse TAC, acima mencionado. Ele relata que “a maioria das crianças agora tem que caminhar 12 quilômetros diários (seis de ida e seis de volta), até o ponto de ônibus que as leve para a escola pública de São Gabriel.”

Retirar o direito educacional de crianças pobres do campo tem o significado de tirar suas esperanças de aprendizagem.

Mesmo com todos esses reveses, o Movimento Sem Terra obteve o reconhecimento internacional pelo seu trabalho. Trago a citação do especialista em linguagem, o norte-americano Noam Chomsky (*apud* Mouterde, 2003, p. 119):

[...]. As realizações do MST são verdadeiramente inspiradoras, não somente porque mantêm viva a luta pelos direitos dos excluídos, mas também porque participam da construção de uma alternativa para uma sociedade mais produtiva e mais justa...

Além dos deveres constitucionalmente estabelecidos para o Ministério Público, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/1990), no artigo 201, determina a competência do Ministério Público em

VII – zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis.

Parece que estão aí duas visões distintas dos Promotores de Justiça: uma, de um Ministério Público democrático, exercendo seu papel no cumprimento da Constituição, atuando no meio da população, realizando audiências públicas, ouvindo o clamor das ruas, com preocupação com o direito substancial; a outra, burocrática, atuando em desacordo com o mandato constitucional, com preocupação mais com as formas do que com os conteúdos do Direito, como que reeditando o vício do bacharelismo de que fala Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1995).

3.4 OS PROCESSOS E AS ENTREVISTAS COM OPERADORES DO DIREITO QUE ATUAM NO CAMPO EDUCACIONAL

Aos meus filhos Danone
Aos filhos dos outros a fome
Aos meus filhos compaixão
Aos filhos dos outros o lixo
Aos meus filhos amor
Aos filhos dos outros a dor
Aos meus filhos a ceia
Aos filhos dos outros cadeia
Aos meus filhos beleza
Aos filhos dos outros pobreza...

Mauricio Rufino

Movimento direito para quem

As palavras fortes de Maurício Rufino e do Movimento direito para quem são provocações bastantes para pensar tanto o que refletem os processos judiciais sobre Ensino Médio nos Tribunais brasileiros, como o que revelam os depoimentos dos entrevistados. Ao todo foram entrevistados 10 operadores do direito (Desembargadores, Juízes, Defensores Públicos e Promotores de Justiça) que atuam no Direito à Educação, nas Varas da Infância e Juventude ou nos Grupos ou Câmaras existentes nos Tribunais, especializadas nesse assunto.

Miguel Carbonell (2014, p.14), pesquisador do Instituto de Pesquisas Jurídicas, da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), doutor em Direito pela Universidade de Madri (Espanha), em um evento nacional da Magistratura do Trabalho (17º Congresso Nacional Conamat), propõe aos Juízes que o seu trabalho seja por maior acesso à justiça e acrescenta: “O certo é que o Estado Democrático de Direito pressupõe a inclusão de todos. Não pode ser uma sociedade de castas. (...) Façam do Brasil e da América Latina lugares mais justos. É preciso fazer justiça e não apenas aplicar a lei”.

3.4.1 Os Processos nos Tribunais do País a respeito do Ensino Médio

Uma parte da pesquisa consistiu no exame de processos a respeito do Ensino Médio em todos os Tribunais de Justiça estaduais do país, em quatro tribunais federais de recursos, no Superior Tribunal de Justiça e no Supremo Tribunal Federal. A pesquisa não foi efetuada nas comarcas, nos juízos de primeiro grau, em virtude de ela não estar disponibilizada por assunto, mas somente pelo número dos processos.

A pesquisa dos processos foi efetuada de setembro de 2013 até abril de 2015. Efetuei consulta nos *sites* dos tribunais, no setor de jurisprudência, colocando cinco expressões-chaves: Ensino Médio, acesso ao Ensino Médio, permanência no Ensino Médio, conclusão do Ensino Médio e a Emenda Constitucional n.º 59/2009.

Em cada Tribunal pesquisei cinco (5) processos constantes de cada expressão, num total de vinte e cinco (25) processos por tribunal, em um total de seiscentos (600) processos judiciais pesquisados. Em alguns Tribunais a pesquisa foi menor em face de escassez de processos que envolvem o tema. Em outros Tribunais recolhi um grande número de processos com temas repetidos.

De todos os processos recolhidos, datados de 2000 até 2014, selecionei vinte e um (21) em razão do conteúdo pertinente à pesquisa. Foram inúmeros os processos com causa idêntica. Então, procurei ater-me àqueles com melhor argumentação, seja a favor ou contra as ações demandando o Ensino Médio.

Passo a expor e após comentar os processos pesquisados:

Processo do **Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro** n.º 0006811-12.013.8.19.0002 – MS – 14ª Câmara Cível, julgamento em 30/09/2013. Trata do pedido de um aluno, visto ter sido *aprovado em vestibular e haver recusa de matrícula em curso supletivo*, para fazer a prova e assim concluir o Ensino Médio. O Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ) possui uma Súmula de n.º 284, que tem o seguinte verbete, no processo n.º Mandado de Segurança n.º 0006811-12.2013.8.19.0002, decisão de 07 de agosto de 2013:

[...] o estudante menor de 18 anos, aprovado nos exames de acesso à Universidade, pode matricular-se no curso supletivo para conclusão do ensino médio (referência: Uniformização de Jurisprudência n.º 0017782-35.2011.8.19.0000. Julgamento em 12/12/2011. Relator: Desembargador Sérgio Verani. Votação unânime).

A decisão baseou-se no argumento de que os arts. 208, V, e 227, caput, da CF dão nova luz e extensão à Lei n.º 9.394/96, art. 8, § 1º, II, a fim de que seja aferida, na realidade, a capacidade intelectual do estudante, e não apenas o requisito objetivo “idade”. A decisão foi favorável ao aluno.

Diferente foi a decisão do **Tribunal Regional Federal da 4ª Região (RS-SC-PR)** no processo de Apelação Cível n.º 5024869-85.2013.404.7000, 3ª Turma, julgado em 19/02/2014, sendo relator Carlos Eduardo Thompson Flores Lenz: não foi concedido o direito à vaga na universidade antes de concluir o Ensino Médio, sob o argumento de que não se deve tomar o Ensino Médio como apenas um instrumento de acesso ao ensino superior, e sim como um estágio essencial para a formação intelectual e social dos adolescentes.

Já no Processo n.º 1.702.12.06653-9/001 0668539-43.2012.8.13.0702(1), **Tribunal de Justiça de Minas Gerais**, 2ª Câmara Cível, julgamento em 11/02/2014, sendo relatora Hilda Teixeira da Costa, Comarca de Uberlândia, MG, um aluno do Ensino Médio, aprovado no vestibular, solicita realização de exame supletivo para conclusão do Ensino Médio. Alega a relatora: “Se há exigência da Secretaria de Estado de Educação de idade mínima de 18 (dezoito) anos para a conclusão dos alunos em curso na modalidade supletiva do Ensino Médio, não existe ato ilegal ou abuso de poder que possam justificar a concessão da segurança, ainda que o aluno tenha sido aprovado em vestibular”. Foi negada a ordem ao aluno.

Verifico que o tema do ingresso na universidade, por aprovação em vestibular, antes de concluir o Ensino Médio é um tema polêmico no Judiciário. O Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro efetuou a súmula n.º 284/2013 autorizando o acesso aos exames do curso supletivo para conclusão do Ensino Médio, mediante o argumento de que a Constituição Federal e a LDB autorizam que seja aferida a capacidade intelectual do estudante. Esse posicionamento do TJ/RJ é questionado por Portanova no processo n.º 70047439575/2012.

Por outro lado, o Tribunal Federal da 4ª região e o Tribunal de Justiça de Minas Gerais não permitem o direito à vaga na universidade sem conclusão do Ensino Médio, por entenderem ser essa modalidade de ensino um estágio essencial para a formação intelectual e social dos adolescentes. O Tribunal de Justiça de Minas Gerais não considera abuso de poder ou ilegalidade a exigência de idade mínima de 18 anos para realizar as provas na EJA. Aqui prevalece o critério da isonomia, mediante a qual todos os estudantes têm de cursar o Ensino Médio para

entrar na universidade, não se admitindo estender à vida escolar a “lei” de levar vantagem em tudo (Lei de Gérson).

Seguindo na pesquisa, encontrei quatro processos julgados em 2013 e 2014 quanto ao direito ao Ensino Médio *já* com aplicação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, ou seja, que a educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A Entrada em vigor da EC n.º 59/2009 está prevista para 2016, conforme seu artigo 6º.

No Processo Mandado de Segurança n.º 2012.089698-9 do **Tribunal de Justiça de Santa Catarina**, sendo relator Jaime Ramos, Grupo de Câmaras de Direito Público, julgamento em 08 de maio de 2013, a Associação de Pais e Professores da Escola de Educação Básica Professora Claurinice Vieira Caldeira impetrou mandado de segurança, alegando que, no final do ano letivo de 2012 o Ensino Médio noturno seria encerrado. Notificado, o Secretário de Estado da Educação SC prestou informações, alegando que a imensa maioria dos alunos, que pretendiam estudar no período noturno, está fora da faixa etária legalmente permitida ou não trabalha com carteira assinada. A impetrante sustenta que a transferência dos alunos para o turno matutino e ou vespertino fará que sejam demitidos de seus empregos. Há referência expressa ao artigo 208 da Constituição Federal, com a nova redação dada pela EC n.º 59/2009. A Ordem foi concedida em favor dos alunos em 08 de maio de 2013.

Processo de Apelação Cível n.º 0002350-86.2012.8.26.0471, 9ª Câmara de Direito Público, sendo relator Carlos Eduardo Pachi, julgamento em 27 de fevereiro de 2013, Comarca de Porto Feliz. No **Tribunal de Justiça de São Paulo**, a Fazenda do Estado de São Paulo impetrou recurso contra decisão favorável à estudante que ingressara com mandado de segurança contra ato da diretora, visando à vaga no período noturno do 2º ano do Ensino Médio, em razão do exercício da atividade profissional de ajudante geral, das 08 h às 17 h. O Estado de São Paulo alega que a atividade de organização dos serviços educacionais nas redes municipais e estaduais de ensino decorre de discricionariedade administrativa. Ao dar decisão favorável ao estudante, o Tribunal, além de mencionar a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, também menciona: “diante de direito subjetivo de tal envergadura, não é possível admitir a tese de indevida ingerência do Poder Judiciário na discricionariedade da Administração” e cita

jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça”. O julgamento foi favorável ao educando.

Também no Processo n.º 0800095-03.2013.8.12.0011 – 3ª Câmara Cível do **Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul** – relator Rubens Bergonzi Bossay, julgamento em 11 de junho de 2013, processo de Coxim. O pedido é para que seja efetuada matrícula no curso Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que a demandante contava com 17 anos quando ingressou com mandado de segurança. No voto favorável à estudante, há citação do constitucionalista Alexandre de Moraes, no sentido que “o acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático”, também citando de modo expreso o art. 208, I, da CF/88, que prevê educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, conforme EC n.º 59/2009. O julgamento foi favorável à aluna.

Processo de Apelação Cível n.º 2012.067642-8 da Comarca de Abelardo Luz (Vara Única), 4ª Câmara de Direito Público do **Tribunal de Justiça de Santa Catarina**, julgado em 06/02/2014, relator Bernardo Augusto. Ensino Médio e Fundamental. Falta de professor para duas disciplinas. Biologia para o Ensino Médio desde o ano de 2008, e Matemática para o Ensino Fundamental. O Juiz de 1º grau determinou: a) que o Estado de Santa Catarina, no prazo de 5 dias a contar da intimação, remaneje professores para a Escola Estadual para lecionar Matemática e Biologia aos alunos do Ensino Médio e Fundamental, sob pena de multa diária de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) a contar da intimação; b) o Estado apresente cronograma para que os alunos do primeiro e segundo graus recuperem as aulas perdidas e as notas que ainda não lhes foram atribuídas; comunique-se à diretora da Escola estadual acerca da presente decisão, a qual deverá repassar a informação aos alunos, aos respectivos pais e aos membros da Associação de Pais e Professores (APP). No voto, inicialmente, o relator cita o art. 208, I da CF/88, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (conforme EC n.º 59/2009) e cita o Procurador de Justiça Durval da Silva Amorin: “tem-se que a norma contida no inciso I do artigo 208 da Constituição da República não é mera norma programática, razão suficiente para a manutenção da decisão exarada pelo magistrado singular”. Igualmente, registre-se que o Direito Constitucional atual é imbuído do princípio da eficácia de suas normas. Também no voto, é acentuado que, concernente à aplicação da reserva do possível, em observância aos arts. 165 da CF/88 e 120 da Constituição Estadual e a Lei de Responsabilidade Fiscal, melhor

sorte não socorre aos apelantes, diante da natureza do direito em questão, catalogado no rol dos fundamentais. Somente é válida a defesa da impossibilidade de realizar o fundamental, sob a alegação da teoria da reserva do possível, quando cabalmente demonstrada a ausência de recursos e de possibilidades na perfectibilização das necessidades da população, sendo incabível sua invocação perfunctória. Julgado em 06/02/2014 em favor dos alunos. O Estado deve providenciar os professores faltantes.

Verifico que os quatro processos acima elencados, dos Tribunais de Justiça de Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, com decisões em 2013 e 2014, já contemplam o direito ao Ensino Médio como direito público subjetivo e mencionam a EC n.º 59/2009, que alterou o artigo 208, I, da Constituição Federal, no tocante à educação ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Mesmo que a EC n.º 59/2009 remeta o início de sua vigência para 2016, esses Tribunais já aplicaram essa norma de direito fundamental, em 2013 e 2014, reconhecendo o valor do direito à educação com conteúdo principiológico constitucional.

No processo de Apelação Cível n.º 0020804-37.2010.8.26.0099 do **Tribunal de Justiça de São Paulo**, Câmara Especial, Comarca de Bragança Paulista, julgamento em 16 de janeiro de 2012, relator Encinas Manfré. Conforme representação do Ministério Público, o recorrente não zelou pela educação de seu filho adolescente, atualmente matriculado na 1ª série do Ensino Médio. Foi omissos em relação aos deveres de acompanhamento e fiscalização da respectiva frequência na rede pública de ensino. Registra-se que o estudante apresentou 596 faltas às aulas ministradas no ano letivo de 2.010. Quando convocados, os genitores desse menor nem sequer compareceram à reunião designada pela unidade de ensino. Lembrem que, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/90, artigos 22 e 53, caput), incumbem aos pais, entre o mais, o dever de educação dos filhos menores. A decisão fixa a multa a três salários de referência (mínimo previsto). Decisão prolatada em 16 de janeiro de 2012, determinando multa aos pais por não zelarem pela permanência do adolescente na escola.

Verifiquei inúmeros processos que chegam ao Judiciário, encaminhados pelo Conselho Tutelar, Ministério Público ou pelas escolas que tratam da evasão escolar de adolescentes. No mais das vezes, os pais envidam muitos esforços para que seus filhos estejam na Educação Infantil, porém não vejo o mesmo empenho para que eles curse o Ensino Médio, como se o adolescente, por já ter quinze ou

dezesseis anos, tivesse condições de se autodirigir, o que não acontece na realidade. Os adolescentes estão em uma fase ainda carecedora de cuidados. Sua educação não está completa e eles necessitam da atuação ativa de seus genitores ou responsáveis na fase final da Educação Básica obrigatória.

Processo de Apelação Cível n.º 0000883-21.2011.8.19.0045 do **Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro**, 12ª Câmara Cível, relatora Lúcia Maria Miguel da Silva Lima, assinado em 29/10/2013, processo eletrônico. Aluno pleiteia a realização da matrícula no Ensino Médio da rede estadual de educação em escola próxima a sua residência. Decisão do TJRJ assinada em 29/10/2013. A mãe do menor foi informada pelos agentes públicos, que somente haveria vaga para o 1º ano do Ensino Médio, no distrito de Engenheiro Passos, que se localiza acerca de 30 km de sua residência, ou no município de Barra Mansa situado a mais de 50 km de sua residência, o que inviabilizaria seu acesso à educação. Foi dado relevo à sensibilidade do julgador de 1º grau, de resguardar o valor que o preceito constitucional visou a garantir, que é a dignidade da pessoa humana, exteriorizada no direito à educação do indivíduo. Não há, por conseguinte, razões relevantes no recurso manejado que justifique a impossibilidade do demandado realizar a matrícula do demandante em escola próxima à sua residência, o que deveria ser realizado espontaneamente, sem necessidade de intervenção judicial. A decisão foi favorável ao aluno.

Nesse processo, vejo a insensibilidade do Estado e de seus agentes públicos para conseguir uma vaga, em uma escola de Ensino Médio, próxima da residência do adolescente. O julgador pontuou que esse tipo de demanda nem deveria vir ao Poder Judiciário. O Estado deveria cumprir esse direito ao Ensino Médio do educando de modo imediato, espontâneo, facilitando o acesso à educação e não turbando esse direito, como é o caso em tela.

Processo n.º 031036-2003 (Mandando de Segurança) 2ª Câmara Cível do **Tribunal de Justiça do Maranhão**, julgamento em 07 de dezembro de 2004, relator Raimundo Freire Cutrim, Acórdão n.º 52.608/2004. Ingressou o Ministério Público com ação, em nome de adolescentes, contra ato da Diretora que negou o direito de matrícula no Programa Viva Educação II, único programa de Ensino Médio oferecido no povoado em que residem, mediante o argumento de que “eles não atingiram a faixa etária mínima de 18 (dezoito) anos para acesso ao programa e que a composição heterogênea da sala de tele-ensino, poderia comprometer o

aprendizado como um todo, além de prejudicar o andamento regular das aulas”. No voto, o relator cita o jurista J. Cretella Jr (1993, p. 418) no sentido de que “o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente”. O relator revela que ficou provado o ato abusivo e ilegal praticado pela autoridade coatora (Diretora), visto que não há qualquer motivo, por razoável que seja que impeça os discentes de cursarem o programa educacional ofertado pelo ente estatal somente de modo tele-presencial. Esse processo trata do pedido de direito de matrícula no único Ensino Médio existente em um povoado do estado do Maranhão. A negativa de matrícula baseava-se nos argumentos de que os alunos iriam prejudicar o andamento dos trabalhos escolares e que eles não tinham 18 anos. Em um povoado, na zona rural do Maranhão, inóspito, onde somente há uma espécie de Ensino Médio oferecido, tele-presencial, os argumentos da diretora da escola sequer foram levados em consideração. Como negar vaga para adolescentes que querem estudar? Decisão favorável aos alunos.

Processo n.º 105.649620-2 – Acórdão n.º 945 – data 09/09/2010 – 7ª Câmara Cível em composição integral, relator Guilherme Luiz Gomes, publicado em 09/09/2010, Diário da Justiça 466 do **Tribunal de Justiça do Paraná**. O aluno tem direito de permanência na instituição de ensino frequentada – Colégio Estadual Sagrada Família – em face da determinação pela Secretaria estadual de educação da matrícula em escola diversa, decorrente da adoção do critério de georefenciamento, a fim de que tenham acesso a escolas próximas às suas residências. Na decisão, o relator sustenta que o referido direito de permanência não significa apenas a continuidade do aluno no sistema educacional, mas, também, na escola que frequenta, porque ambientado com o método de ensino, com os professores, amigos e colegas de estudo. A nova sistemática pode perfeitamente funcionar com relação aos novos alunos que ingressarem na escola, sem vínculo a outro estabelecimento de ensino. Decisão favorável ao aluno.

Nesse processo, o aluno solicita a *permanência* na escola onde estuda, visto estar acostumado aos métodos de ensino, aos professores, aos colegas, ter vínculos com a escola. O Estado representado pela Secretaria de educação do Paraná, de forma inesperada, sem consulta aos interessados, decide fazer um reagrupamento

dos estudantes, sem o entendimento de que eles, os alunos, são sujeitos de direitos; ignoram que eles precisam ser respeitados em sua dignidade como cidadãos.

Processo de Agravo de Instrumento n.º 2011. 3.009534-7 – 1ª Câmara Cível Isolada, **Tribunal de Justiça do Estado do Pará**, decisão de 28 de maio de 2012, relatora Marneide Trindade P. Merabet, Comarca de São Miguel do Guamá. Trata-se de ação civil pública efetuada pelo Ministério Público, para salvaguardar os direitos dos alunos e funcionários da Escola Estadual de Segundo Grau Frei Miguel de Bulhões, demonstrando por meio de provas, o risco à saúde e à segurança, que enfrentam diariamente, em face do precário estado de conservação do prédio. O Juiz de 1º grau concedeu liminar para que, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a Secretaria Estadual de Educação do Pará: a) conserte todos os vazamentos e infiltrações existentes; b) desentupa e regularize todos os esgotos (fossas) e privadas, bem como conserte o forro e as trincas das salas de aulas; c) conserte ou substitua a estrutura metálica da cobertura da quadra de esportes, notadamente seus pilares de sustentação e calhas, que estão bastante corroídos por processo de oxidação, bem como repare o telhado e piso deste mesmo local, que estão amplamente comprometidos; d) troque toda a instalação elétrica, por ser antiga, estar exposta e ser cheia de curtos-circuitos; e) forneça e instale cestos de lixo para os banheiros, tampas para os ralos e sanitários. Conclui o Relator: como já explanado, inquestionavelmente, “há inexistência de local adequado para a prestação de serviço educacional aos alunos da Escola Frei Miguel de Bulhões, violando um dos direitos fundamentais agasalhado pela Constituição Federal de 1988, ou seja, a dignidade da pessoa humana. Cumpre ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º, assegura para eles a absoluta prioridade em políticas públicas. É certo que não pode o julgador se quedar diante da situação alarmante descrita nos autos, pois o Poder Judiciário é garantidor da aplicação das leis e proteção dos interesses e direitos violados”. Voto favorável à educação e aos educandos, desacolhendo recurso da Secretaria de Educação.

Trata-se de processo referente a prédio em situação precária, capaz de causar danos à saúde, com sérios riscos de quem lá frequenta. São inúmeras situações de perigo detectadas pela perícia, tais como: vazamentos e infiltrações, esgotos entupidos, cobertura da quadra de esportes cujos postes de sustentação estão corroídos por oxidação, rede elétrica sujeita a curtos-circuitos, entre outros. Oportunamente lembradas as criança e o adolescente terem absoluta prioridade

frente às Políticas Públicas, não tendo como o Estado se eximir dessa prioridade, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º.

Processo n.º 17638/2011 – do **Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso**, 4ª Câmara Cível, relator Mariano Alonso Ribeiro Travassos, Escola Estadual Jardim das Flores, Comarca de Matupá, julgamento em 22/11/2011, referente ato reputado ilegal do Diretor da Escola Estadual que impediu a matrícula do impetrante no período noturno para cursar o primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que atua como aprendiz de mecânico. A autoridade coatora justifica que a medida foi tomada para evitar o trabalho infantil. Na decisão, o relator menciona que aos adolescentes é garantido o direito ao ensino no período noturno, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 54, no seu inciso VI. Decisão favorável ao estudante.

Nesse processo um jovem conseguiu um emprego como adolescente aprendiz e solicita matrícula no Ensino Médio, no período noturno. A argumentação do Estado é no sentido de que fez o impedimento à matrícula para evitar o trabalho infantil. A legislação possibilita ao jovem aprendiz trabalhar antes dos dezesseis (16) anos. O Estado é quem faz as leis e ele mesmo as desrespeita.

Processo n.º 0000952.43.2008.8.03.0000 da Câmara única do **Tribunal de Justiça do Estado do Amapá**, relator Carmo Antônio, acórdão 13981, publicado Diário de Justiça do Estado n.º 5 de 18 de maio de 2009, agravo regimental, julgamento em 23 de abril de 2009, Acórdão n.º 13981. Trata-se de ação civil pública impetrada em razão de pedidos dos pais dos alunos e educadores que compareceram à Promotoria de Justiça para reclamar da *ineficiência* do sistema modular de ensino e que a implantação do Ensino Médio regular nos municípios de Serra do Navio e de Pedra Branca do Amapari é a melhor solução. O Estado do Amapá asseverou que a escolha sobre a implantação ou não dos sistemas de ensino – regular ou modular – é ato discricionário da Administração Pública autorizado por lei. Diz que o Ensino Modular é uma alternativa legalmente autorizada e viável, para oferecer educação às comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e outras. Por unanimidade, a Câmara acompanhou o voto do Desembargador Carmo Antônio no sentido de "desobrigar o estado do Amapá de organizar e implantar o Ensino Médio regular nos municípios de Serra do Navio e Pedra Branca, até a decisão definitiva do mérito a ser proferida na ação civil pública do Juiz da

causa”. Nesse processo a decisão foi favorável ao Estado e “contrária” aos interesses dos alunos, pais e educadores.

Esse processo causou-me espécie e veio-me à lembrança o ensinamento de Recasens Siches (1965) que expõe com clareza a importância da valorização da norma que é dada pelo julgador, em um determinado caso concreto, *antecipando* os efeitos que esta aplicação da lei produzirá no caso particular em julgamento, verificando se fará justiça, conforme enunciado geral e abstrato do legislador. Entre todas as normas do direito positivo, o juiz, intérprete da lei, deve verificar razoavelmente ao escolher qual a lei, o artigo, o direito, os valores em questão, que dão validade à aplicação da lei no caso em julgamento. Esse autor ensina que a função do juiz é essencial. O julgamento do juiz advém sempre de um juízo estimativo, em que ele deve dizer o que se deve fazer em um caso controvertido. Também toda norma implica uma estimação, um juízo de valor. Quero dizer que a sentença na parte substancial é uma estimação normativa, com força executiva. O juiz é um julgador a quem os efeitos do juízo normativo, que há de pronunciar, toma em conta determinados aspectos normativos, determinados aspectos dos direitos, determinados aspectos de umas regras jurídicas em vigor. Tudo isso se avalia sob o ponto de vista da valorização.

Esse processo impressionou-me pela insensibilidade do julgador quanto às consequências de sua decisão na vida desses jovens. Inicialmente, o que me motivou a pesquisá-lo foi ver o interesse de pais, alunos e educadores que acorreram ao Ministério Público pedindo a implantação do Ensino Médio regular, ante a ineficiência do sistema modular. O Estado do Amapá entende fazer parte de seu poder de conveniência e discricionariedade dar esse tipo de educação para comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e outras. O Judiciário “desobrigou” o Estado do Amapá de organizar e implantar o Ensino Médio regular até decisão definitiva. Fica a pergunta: será que o magistrado conseguiu antecipar os efeitos de sua decisão para os educandos daquelas cidades? Na decisão, além do descumprimento de preceito constitucional, constituído do direito fundamental à educação, há um profundo preconceito em razão das pessoas pleiteantes serem pessoas ribeirinhas, indígenas, quilombolas, portanto pobres, a quem basta o ensino modular. Os alunos não possuem outra opção de ensino, visto não haver Ensino Médio regular nas localidades próximas e ficando Macapá a 197 quilômetros de distância.

Portanova (1994, p.285) explica que “não basta que o povo participe do processo; é preciso que o processo lhe dê resposta”. Ou seja, é indispensável que o processo seja efetivo.

Processo n.º 20070110519948 RMO, do **Tribunal de Justiça do Distrito Federal**, Acórdão n.º 340.725 da 4ª Turma Cível, relator Sérgio Bittencourt, decisão em 18 de dezembro de 2008. Estudante contra ato da Diretora que recusou a matrícula no 1º ano do Ensino Médio do Centro Educacional Stella Maris. No voto, o relator menciona que “não houve a comprovação de que as vagas no estabelecimento de ensino estavam preenchidas e que o ato que negou a matrícula do impetrante na Instituição, sem justificativa, malfez as normas previstas na CF, na LDB, no ECA”. Acrescenta que “o inciso I do artigo 206 da Carta Magna dispõe que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A decisão foi favorável ao aluno.

Nesse processo, há a negativa de matrícula no 1º ano do Ensino Médio pela Direção da Escola, sem comprovar-se que as vagas estão todas preenchidas ou que há superlotação da escola. O ato se dá sem nenhuma justificativa. É incrível que tenham que chegar ao Poder Judiciário ações dessa espécie, que deveriam ser resolvidas de pronto, na Escola. Parece também pertinente a responsabilização do agente público que negou a matrícula: deixa, sem justificativa, um aluno sem vaga e ainda faz andar todo um aparato judiciário para resolver a questão.

Processo n.º 2011.3.014808-9 do **Tribunal de Justiça do Pará**, 2ª Câmara Cível Isolada, Comarca de Capanema/PA, relator Cláudio A. Montalvão Neves, julgamento em 21 de novembro de 2011. Estudante ingressou com mandado de segurança contra o Diretor da Escola e o Presidente do Conselho Estadual de Educação para que seja entregue seu certificado de conclusão do Ensino Médio. A Escola alegou que não pode disponibilizar o diploma, visto que se encontra em tramitação vários processos no Conselho Estadual de Educação, entre os quais o regimento escolar e o do credenciamento. A decisão foi no sentido de que “não se pode penalizar a Impetrante pelos percalços da Instituição de Ensino e do Conselho Estadual de Educação”.

É importante destacar que o Estado do Pará e o Conselho Estadual de Educação têm responsabilidade na autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação do curso; assim descabe a um imputar toda a responsabilidade para o outro diante de sua omissão.

Um educando ter de ingressar no Judiciário para receber o diploma de conclusão do Ensino Médio é uma medida absurda. A responsabilidade de quem ministra o Ensino Médio e possui uma escola funcionando é de no mínimo dar a certificação a quem cumpriu todos os requisitos legais. A Escola e o Conselho Estadual de Educação imputam-se mutuamente a obrigação pela certificação do aluno. A Escola e o Conselho Estadual de Educação são membros de um mesmo Estado, que tem a função de disponibilizar o diploma ao estudante que cumpriu todas as etapas do Ensino Médio.

Encontrei inúmeros processos, nesse mesmo sentido, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo: os alunos necessitando ingressar no Judiciário para conseguir a expedição do diploma do Ensino Médio.

Processo n.º 0000580-12.2012.8.01.0000 do **Tribunal de Justiça do Acre**, Câmara Cível, Acórdão n.º 13.621, relatora Maria Cezarinete de Souza Augusto Angelim, Comarca de Capixaba, julgamento em 02 de outubro de 2012. Trata da interrupção do serviço de transporte escolar na zona rural, em face do chamado “reordenamento de rotas” realizada pelo Estado do Acre e pelo Município de Capixaba, de forma precipitada, sem as cautelas necessárias ao adequado planejamento e sem consulta às pessoas interessadas que sempre tiveram acesso às escolas no centro da cidade. Há consequências maléficas para diversos estudantes da zona rural que ficaram desprovidos do serviço de transporte escolar. O Estado do Acre disponibiliza duas escolas na zona rural que oferecem o Ensino Médio e Fundamental de forma seriada e oferece transporte escolar às crianças e aos adolescentes para a escola mais próxima da residência. O Juízo *a quo* entendeu ser insuficiente o transporte escolar oferecido. O Relator entendeu que não dar transporte escolar, para a escola na cidade, ocasionaria lesão às crianças e aos adolescentes que farão uso do transporte determinado pela referida ordem judicial, “isso porque seria temerário, sobretudo em razão do calendário escolar, exarar decisão que, de forma oblíqua, obrigasse aos alunos residentes na zona rural e matriculados na zona urbana a se matricularem em escolas da zona rural, onde, tampouco, sabe-se da existência de vagas para tais alunos, em face da carência de salas de aula, conforme ratificado pelo próprio Secretário Municipal de Educação de Capixaba”.

Nesse processo, o Estado do Acre e o Município de Capixaba resolvem de inopino, fazer reordenamento de rotas do transporte escolar, deixando, no decorrer

do ano letivo, os alunos sem transporte, sem consultar a ninguém dos envolvidos. Mesmo o Estado e o Município sendo sabedores da carência de salas de aula, na zona rural, onde pretendem realocar os estudantes, há insistência em ser efetuada a mudança dos alunos, conforme declarado pelo Secretário Municipal de Educação. Parece-me que, para evitar custos, o Estado e o Município transferem estudantes de escolas, sem levar em conta os educandos, suas relações com a escola em que estudam, os vínculos que possuem, a adaptação ao método de estudo de sua escola. Enfim, não leva em consideração o ser humano. Os adolescentes não possuem a “proteção Integral” determinada pelo ECA frente às Administrações Públicas e não são prioridades nesse orçamento. Acertada a decisão judicial de priorizar os adolescentes e seu acesso à escola.

Processo n.º 0003223-22.2013.8.04.0000 **Tribunal de Justiça do Amazonas**, 3ª Câmara Cível, relator Aristóteles Lima Thury, Embargos de Declaração julgado em 29/08/2013. Trata-se de uma ação que versa sobre a discricionariedade da administração em ofertar o terceiro (3º) ano do Ensino Médio somente no período diurno. A escola Pio Veiga é a única que atende alunos do Ensino Médio no município de Atalaia do Norte, AM, visto que sequer poderão ir para outra escola. Conforme divulgado pelas mídias no dia 29/09/2013, esse Município ocupa o terceiro lugar no ranking dos piores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). O Estado do Amazonas alegou necessidade de prévia dotação orçamentária, para que haja o terceiro ano (3º) do Ensino Médio noturno. O Relator entende que o pedido não merece acolhimento. A decisão é contrária aos argumentos do estado do Amazonas.

Há somente uma escola de Ensino Médio no Município de Atalaia do Norte, no Estado do Amazonas. De repente, a administração pública resolve que o terceiro (3º) ano do Ensino Médio será ofertado somente no diurno, na única escola que oferece Ensino Médio no município. É uma localidade que ocupa um dos piores postos no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). E o Estado alegou que necessita de prévia previsão orçamentária para ter o terceiro ano (3º) ano) noturno.

O Estado está na posição de quem não possui argumento e justifica com uma alegação jurídica inapropriada. O Estado tem ciência de que o direito à educação é um direito fundamental, social. A administração pública tenciona fazer valer, ao arrepio da Constituição, a lei do mais forte, em terras muito distantes. O Município de

Atalaia do Norte, AM, fica 1.136 km de Manaus, na região do Alto Solimões, na região fronteira com a Colômbia e o Peru. Esse Município possui população de 17.174 habitantes, conforme dados do IBGE, 2013.

No mapa que segue é possível visualizar a distância do Município com a capital do Estado do Amazonas.



Mapa do Estado do Amazonas com a localização do Município de Atalaia do Norte – AM, e a distância da capital Manaus – AM. Ele está situado na divisa com a Colômbia e com o Peru (Alto Solimões).

Processo Recurso Especial n.º 933.002-RJ (2007/0047268-0) no **Superior Tribunal de Justiça**, Segunda Turma, relator Ministro Castro Meira, julgamento em 16 de junho de 2009. O Ministério Público Federal ajuizou ação civil pública para manutenção do curso de Ensino Médio no período noturno oferecido pelo Colégio Pedro II – Unidade São Cristovam, que teria sido ilegalmente suprimido pelo Diretor da referida entidade educacional. Menciona-se que a improcedência do pedido afetará necessariamente a coletividade e não estudantes individualmente considerados: o grupo de alunos já matriculados (direito coletivo em sentido estrito) e os futuros alunos (direito difuso). Manifesta-se o relator: revela-se inequívoco que o direito à continuidade do curso noturno titularizado por um grupo de pessoas – alunos matriculados no estabelecimento de ensino – deriva de uma relação jurídica base com o Colégio Pedro II e não é passível de divisão, uma vez que a extinção desse turno acarretaria idêntico prejuízo a todos. (...). No mais, há que se considerarem também o interesse daqueles que ainda não ingressaram no Colégio Pedro II e eventualmente podem ser atingidos pela extinção do curso noturno, ou

seja, um grupo indeterminável de futuros alunos que titularizam direito difuso à manutenção desse turno de ensino. A decisão foi favorável aos alunos.

Processo esse localizado no Superior Tribunal de Justiça (STJ), recorrendo da negativa da direção do Colégio de ofertar Ensino Médio no turno da noite. É muito interessante o reconhecimento do direito coletivo dos alunos de terem o Ensino ofertado nesse turno, como também a lembrança dos futuros alunos que serão prejudicados pela sua não oferta, como direito difuso, a todos os que vierem a ingressar nesse estabelecimento educacional, reconhecimento desse feito pelo Superior Tribunal de Justiça.

Processo n.º 70047439575/2012 Cível do **Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul**, 4º Grupo Cível, relator Rui Portanova, Mandado de Segurança julgamento em 13 de fevereiro de 2012. Negativa em fornecer certificado de conclusão do Ensino Médio por aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Secretário Estadual de Educação. O aluno, enquanto cursava o 2º ano do Ensino Médio, fez a prova do ENEM, tirando a nota final média de 631,18. Com essa pontuação, foi selecionado para cursar a faculdade de Design e Moda, junto à Universidade Católica de Pelotas, RS, pelo Prouni. O Relator menciona no seu voto a LDB em seu artigo 47, § 2º, que disciplina que alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. Ocorre que o estudante realizou o ENEM, que não é uma avaliação especial, no caso específico do impetrante. Ao depois, a nota de 631,18 é uma excelente nota, contudo, apenas compatível com os conteúdos já estudados pelo impetrante que se limitam ao 2º ano do Ensino Médio. Longe de demonstrar um desempenho “extraordinário”, como sustenta. A ordem ao aluno foi negada.

Esse processo traz o entendimento do Tribunal de Justiça do RS de que ter efetuada a prova do Enem não caracteriza o aluno estar com sua formação plena e assim poder não terminar o Ensino Médio e entrar na universidade. A legislação prevê que, em casos *excepcionais*, aos alunos que possuam altas habilidades ou superdotação, seja efetuada uma avaliação especial, para assim podem antecipar os níveis de Ensino. Porém, no caso em tela, não há nenhuma demonstração de excelência da capacidade do aluno, que deve cursar o Ensino Médio, aprofundar

seus conhecimentos e amadurecer para a vida, para depois ingressar na universidade na idade própria.

Processo Apelação Cível n.º 0001852-60.2012.8.26.0383 do **Tribunal de Justiça de São Paulo**, 9ª Câmara de Direito Público, Comarca de Nhandeara, relator Oswaldo Luiz Palu (assinatura eletrônica), Registro: 2013.0000701738, julgado em 13 de novembro de 2013. O aluno menor regularmente matriculado e frequentando o IV termo/semestre da EJA, ciclo II (Ensino Fundamental), objetivando garantir vaga para cursar o 1º termo/semestre do Ensino Médio fora impedido de ser matriculado, pois não teria completado a idade mínima para o primeiro termo do Ensino Médio no sistema do EJA. No voto do relator, a única justificativa foi a de que o impetrante não completou a idade mínima 18 anos no ato do requerimento: “O aluno possui 17 anos e somente completará 18 anos completos em julho de 2013, por si só, não é argumento apto à estagnação do adolescente em série cujo conteúdo programático, pelos fundamentos já aduzidos, é o mesmo daquele nível já cursado. (...) O impedimento à matrícula ao nível imediatamente superior ao que vem cursando constitui atraso em um ano na conclusão do Ensino Médio, sem implicar qualquer ganho pedagógico na sua formação, não se mostrando razoável referida determinação, em face da inaptidão do aluno não demonstrada pela autoridade coatora (Diretora da Escola)”. Concederam o direito ao aluno de matrícula no Ensino Médio (EJA).

Esse processo apresenta como pedido a possibilidade de cursar a EJA com o suprimento da idade. É um assunto polêmico nos tribunais com decisões dissonantes. Muitos tribunais permitem a matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo que o educando não tenha a idade prevista em lei. Eles alegam que, ao fazer as provas finais, o aluno já terá a idade exigida na lei. Outros tribunais não permitem a matrícula na EJA sem ter a idade prevista em lei.

Nesse processo, a argumentação é no sentido de não atrasar em um ano o ingresso do aluno no Ensino Médio, visto que ele não teria nenhum ganho pedagógico com a negativa. Como se verá adiante, não há acordo sobre esse ponto.

Todos os processos antes mencionados foram analisados mediante a ótica dos ensinamentos do jurista Luis Recasens Siches, segundo a hermenêutica jurídica e a escola da lógica do razoável (1965, p. 660). Segundo essa escola, o legislador, mediante normas gerais que emite, propõe-se a ter maior possibilidade de realização da justiça e dos valores por ela implicados em uma determinada sociedade concreta.

E o Juiz trata de aplicar a lei a casos singulares para realizar a justiça. O Juiz interpreta a lei feita pelo legislador, precisamente de tal maneira que a aplicação dela ao caso concreto resulte o “mais perto possível da justiça”. Assim, ele é muito mais fiel ao legislador e aos fins da lei, do que quando interpreta de maneira literal, reconstruindo na sua imaginação a vontade do legislador.

Para a escola da lógica do razoável, o alcance e a validade de um artigo, de uma lei ou de um regulamento, podem-se medir, devem-se medir, única e exclusivamente, em função dos “efeitos” que produzem na vida real. Assim, o Juiz ao pronunciar-se em uma sentença deve efetuar o exercício de “antecipar” qual o resultado que ela produzirá na vida das pessoas.

Na obra de Recasens Siches *Tratado General de Filosofia do Direito* (1965, p. 643), há o entendimento de que as leis da Física tratam de expressar o curso necessário que seguem os acontecimentos da natureza. Mas, ao contrário, os artigos da lei pretendem construir “pautas para a ação”, desde logo inspiradas em valores: “constituem uma obra do homem, em um determinado momento da história, em certa circunstância social, obra com o qual se pretende produzir praticamente, na existência coletiva, certos efeitos.”

Uma sentença implicará mudanças, benefícios ou negação de direitos na vida das pessoas. Umberto Ecco (2014) reflete a respeito de um processo apresentado na Itália, ante um tribunal administrativo regional, pelos genitores de um jovem que foi reprovado no Ensino Médio (clássico) com notas 3 em Matemática, 4 em Física e 3 em História da arte. Ele reflete que questões dessa natureza devem ser resolvidas em um conselho de professores ou um órgão didático superior e não em um tribunal. Na sentença, os magistrados entenderam que por se tratar de um liceu clássico, para uma formação humanística, ter 3 em Física e um 4 em Matemática não demonstravam tratar-se de uma questão grave. Porém, o que Ecco entende ser necessário é pensar “*Quis custo diet custodies?*” (Quem controlará os Juizes?). Quem refutará os julgamentos e os Juizes do tribunal administrativo do Lazio, na Itália?

3.4.2 As Entrevistas com Operadores do Direito

Como parte da pesquisa, entrevistei dez (10) operadores do Direito. São eles que julgam, dão parecer ou propõem ações que visam a assegurar o direito à educação, mais especificamente ao Ensino Médio.

Entre eles encontram-se Desembargadores do Tribunal de Justiça do Estado do RS (que julgam os recursos de processos pertencentes à área do direito à Educação e ao Ensino Médio), Juízes da Vara da Infância e da Juventude, Defensores Públicos e Promotores de Justiça.

A princípio mantive contato com 20 operadores do Direito, que atuam no campo do Direito à Educação, tendo em vista que alguns poderiam declinar do convite, estar viajando ou ter outros motivos que não permitissem responder ao questionário. Dentre esses, 10 não puderam ou não quiseram conceder entrevista. Um deles, inclusive, por temor de punição, como já ocorrido em caso de concessão de entrevistas. Os outros 10 foram entrevistados: 3 Desembargadores de justiça, 2 Juízes das varas da infância e juventude, 2 Defensores Públicos e 3 Promotores de Justiça. Nenhum operador do Direito será identificado, nem quanto à profissão, nem quanto à cidade onde atua.

Algumas entrevistas foram gravadas, degravadas, enviadas por e-mail para o entrevistado para ele conferir se o texto estava fiel ao depoimento. Outros preferiram eles mesmos responder às entrevistas e enviá-las por e-mail. Deixei ao livre-arbítrio de cada ator social jurídico. Quando as respostas foram idênticas no conteúdo, referi apenas uma, mas mencionando todos os que assim se manifestaram.

Essas foram as questões propostas aos Operadores do Direito:

1. Como o/a Senhor/a entende a questão do acesso ao Ensino Médio na CF 88, na EC n.º 14/96 e na EC n.º 59/2009?
2. O/A Senhor/a teve que julgar alguma demanda relativamente ao direito ao Ensino Médio? Pode definir a demanda? Como atuou/ julgou?

3. Sabe de algum/a colega seu que tenha atuado/julgado algum caso sobre acesso ao Ensino Médio? Tem conhecimento de como o/a colega atuou/julgou? O/A senhor/a faria mesmo julgamento?
4. (Havendo poucos casos de demandas a respeito do ensino Médio) A que o/a senhor/a atribui à pouca demanda na justiça relativamente ao acesso ao Ensino Médio?
5. Como o/a Senhor/a avalia o conhecimento da sociedade civil tem da legislação quanto à educação em geral e quanto ao direito ao Ensino Médio em particular?
6. No caso de a EC n.º 59/2009 provocar grande aumento da demanda judicial pelo Ensino Médio, como poderia ser julgado?
7. No caso de o Poder Executivo alegar a reserva do possível, falta de recursos ou falta de previsão orçamentária para abrir mais vagas para o Ensino Médio, como o Senhor atuaria/julgaria?
8. Para o/a senhor/a, o Ensino Médio deve ser entendido como direito público subjetivo desde quando? Desde a EC n.º 59/2009 ou apenas a partir de 2016?
9. O Direito ao Ensino Médio, conforme EC 59/2009 deve ser considerado para o Ensino Médio ou para a Idade?
10. Frente a um pedido judicial de uma comunidade com expressivo número de jovens e sem Ensino Médio (Escola), como o Senhor/a atenderia essa demanda?

Apresento as respostas dadas aos questionamentos. Elas estão agrupadas conforme a semelhança dos conteúdos das respostas dadas. Algumas respostas vieram no sentido de não ter conhecimento do que foi perguntado. Os entrevistados serão anunciados como operador do direito 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (OD 1, OD 2, OD 3, etc.) a fim de não haver identificação do interlocutor.

Quanto à primeira pergunta: Como o/a Senhor/a entende a questão do acesso ao Ensino Médio na CF 88, na EC n.º 14/96 e na EC n.º 59/2009? As respostas foram organizadas em três grupos. O primeiro grupo assim se manifestou: "Começou como um direito que seria dado progressivamente e agora adquiriu o status de direito público subjetivo" (OD 2,3, 4, 5, 6, 7,8). No segundo grupo: "Obrigatoriedade do Estado de fornecer educação básica e obrigatória, incluindo o Ensino Médio, como uma das principais prioridades para iniciar o processo de

mudança social” (OD 9). O terceiro grupo: “Nada impedia que antes da EC n.º 59/2009 fosse aplicado ao Ensino Médio como direito público subjetivo, não havia impedimento legal” (OD 1). As respostas estão direcionadas no sentido do direito ao Ensino Médio ter o reconhecimento de direito público subjetivo, universal, obrigatório e gratuito. Dois entrevistados avançaram no debate: um colocando o Ensino Médio como fator de mudança social; outro declarando que não havia impedimento legal para que o Ensino Médio fosse considerado direito público subjetivo mesmo antes da EC n.º 59/2009.

Quanto à segunda pergunta, “O/A Senhor/a teve que atuar/julgar alguma demanda relativamente ao Ensino Médio? Pode definir a demanda como atuou?”, as respostas obtidas revelam principalmente três espécies de processos de forma reiterada: “Suprimento de idade para fazer as provas da Educação de Jovens e Adultos por terem sido aprovados no ENEM ou vestibular. Não autorizamos. Isso seria privilegiar a classe rica, classe em que os filhos têm escolas muito competentes, que lhes permitem pular etapas da vida, aí o acesso à universidade seria a partir da classe social privilegiada e não pelo caminho da educação regular”. (OD 4); “Suprimento da idade para cursar a EJA. ” (OD1, OD5, OD 8); “Acesso à escola. Uma ação que limitava a qualidade da educação em uma escola na cidade de Canela, RS. Conseguimos reverter a situação. ” (OD 2); “Não recorde ter visto processos a respeito do Ensino Médio. Sempre e sempre é pedido de vaga em creche” (OD 3, OD 6, OD 7, OD 9), “Buscamos solucionar as demandas via medida extrajudicial, sem recorrer ao Judiciário” (OD 10).

As respostas evidenciam poucos processos quanto ao Ensino Médio. Há mais ações, reiteradas, no sentido de suprir a idade para ingressar na EJA. Um entrevistado desabafou que tem inúmeros processos a respeito de vaga na Educação Infantil, mas nada, nada de processos a respeito do Ensino Médio. Há que se ressaltar a tentativa exitosa da Defensoria Pública estadual de buscar tencionar o Estado, via procedimentos extrajudiciais, antes de recorrer ao Poder Judiciário.

As respostas à pergunta número 3, “Sabe de algum/a colega seu que tenha atuado/julgado algum caso sobre acesso ao Ensino Médio? Tem conhecimento de como o/a colega atuou/julgou? O/A Senhor/a faria o mesmo julgamento? ”Foram agrupadas em cinco espécies de ações”. “Ações a respeito de transporte escolar, ações civis coletivas, acesso a escola mais próxima de sua residência.” (OD 2);

“Suprimento idade EJA. ” (OD1, OD 5, OD 8); “ Só pedido de vaga em creche. ” (OD 3); “Um mandado de segurança que discutia a expulsão de uma aluna do Colégio Militar, no Ensino Médio, mas discutia o Regimento Interno e não o acesso ao Ensino Médio. Quanto ao suprimento da idade para a EJA, o Tribunal RS não tem um padrão uníssono, conforme o entendimento de cada julgador, de cada Câmara, há um julgamento. Em Porto Alegre, tomamos a seguinte decisão: no Ensino Médio da EJA, quando for fazer as provas, o aluno deve ter 18 anos completos, é uma limitação da lei. O que falta em Porto Alegre é ter a EJA diurna. Só tem uma escola. Caso houvesse mais, muitos optariam pela EJA diurna. ” (OD 4); não tenho ciência de nenhum processo. (OD 6, OD 7, OD 9, OD 10).

São poucos os questionamentos que chegam ao Poder Judiciário relativos ao Ensino Médio. A grande maioria é balizada por pedidos para se obter o suprimento judicial para acesso ao Ensino Médio na EJA. Outros processos são para ingresso na universidade sem ter concluído o Ensino Médio, tentando transpor esse nível de ensino sem concluí-lo, ou então para ter transporte escolar.

As respostas à quarta pergunta, “Havendo poucos casos de demandas a respeito do Ensino Médio, que o/a Senhor/a atribui à pouca demanda na Justiça relativamente ao Ensino Médio? ”Foram em quatro direções bastante distintas: um grupo referindo à lei e à justiça; outro culpabilizando o mercado; outro, responsabiliza as famílias e os jovens; o último acentuando a culpa do povo.

No primeiro grupo: “A Constituição Federal institui somente o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo.” (OD 2); “É muito pequeno o conhecimento que a sociedade tem do direito à educação. Hoje há poucos Juízes, Promotores de Justiça com conhecimento amplo no campo educacional.” (OD 4); “Dificuldades de acesso à Justiça. Há os ‘vulneráveis geográficos’, dificuldade de pagar a passagem de ônibus e até perder o dia de serviço, para chegar às instituições da Justiça.” (OD 1). Outro grupo reflete questões ligadas ao mercado de trabalho e à sobrevivência: “Muitos jovens abandonam os estudos, antes mesmo de atingir o Ensino Médio para trabalhar e auxiliar no sustento da família.” (OD 9); “Muitos vão para o mercado de trabalho.” (OD 3); “Envolvimento precoce com o trabalho a partir do quinto ano do Ensino Fundamental. Há significativa perda de alunos após a conclusão do Ensino Fundamental por dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, defasagem idade/série.” (OD 10). Outro grupo visualiza problemas familiares, dos próprios jovens: “As pessoas abandonam de forma precoce o ensino

regular, tendo em vista problemas familiares, da educação; (OD 5); “Poucos jovens concluem o Ensino Fundamental. “(OD 6); “É uma questão cultural. Uma mudança na lei não muda o mundo. O nível de evasão escolar é grande. ”(OD 7); e há um entrevistado que culpabiliza o povo: “Há pouco interesse da população que demanda ensino gratuito a tal nível de ensino. Quem tem condições cursa escola particular. ”(OD 8)

Pelas respostas obtidas pode-se verificar que há o entendimento de que, antes da EC n.º 59/2009 havia dificuldades postas na legislação para considerar este nível de ensino como direito público subjetivo. Um entrevistado é “cético com a legislação”, não vê nela condições de mudança. Outros veem problemas no acesso ao Ensino Médio em razão da sobrevivência própria e da família, pois a população da periferia abandona os estudos muito cedo, indo para o mercado de trabalho para ajudar no sustento familiar. Alguns culpabilizam os jovens ou a população por não interessar-se por esse nível de ensino.

Na quinta pergunta, “Como o/a Senhor/a avalia o conhecimento da sociedade civil quanto à educação em geral e quanto ao direito ao Ensino Médio em particular?”, as respostas foram desconstruídas. Para o primeiro grupo, “É quase inexistente [tal conhecimento].” (OD 2, 3,4,5,7,8,9,10) e “Grande parte de nosso trabalho é cavucar os direitos que as pessoas têm e que eles nem sabem que têm. ” (OD1). Há também quem entenda que, “Em determinadas camadas sociais, há uma falta da necessidade de acesso ao ensino. As pessoas têm tantos benefícios sociais, que não sentem necessidade de buscar o ensino. Em algumas áreas, a mão de obra é escassa em virtude da Bolsa Família.” (OD 5).

O que se verifica nas respostas é que a população não tem conhecimento da lei e dos direitos assegurados na Constituição. Um operador do Direito revelou que, na sua instituição, eles trabalham de “forma proativa”, buscando esclarecer e consolidar os direitos que as pessoas possuem. O desconhecimento das leis é determinante para a não exigência de um direito. Um exemplo positivo que demonstra quão importante é o conhecimento do direito pela população é a busca judicial por medicamentos, com milhares de processos, mediante atuação da Defensoria Pública estadual.

O desconhecimento da lei redundava em inércia da população. Em outro aspecto, algumas leis não foram divulgadas para a população como a existência da “Lei do Boi” (Lei n.º 5.465 de 3/07/1968), a qual previa 50 % das vagas (cotas) para

ingressos em vestibular nas universidades, em Veterinária e Agronomia, para aqueles que provassem a sua vinculação a terra (normalmente filhos de fazendeiros). Tendo vigido por 16 anos, esta lei somente foi revogada pela Lei n.º 7.423, de 17/12/1985. Não verifiquei nenhum debate público contundente contrário a esse benefício social (cotas em universidade) instituídas pela Lei do Boi para os filhos da elite! Ele é muito pouco citado e praticamente desconhecido da população em geral.

Na sexta pergunta, “No caso de a EC n.º 59/2009 provocar grande aumento da demanda judicial pelo Ensino Médio, como poderia ser julgado?”, as respostas foram em três direções distintas. O primeiro grupo: “Não tenho posição a respeito do que ainda não chegou.” (OD 3, 7); o segundo grupo: “Garantindo o que prevê a legislação.” (OD 5, 6, 8, 9); “Mandando abrir vagas como na Educação Infantil.” (OD 4, 10); “Os direitos fundamentais têm preferência frente aos demais.” (OD 2); e ainda: “Antes, tenta-se resolver de forma extrajudicial. Recorrer ao Judiciário é a última instância. Muitas vezes, o Estado, quanto ao Ensino Médio, não quer corrigir a situação, ele quer continuar o contencioso judicial. Hoje, o Estado é o maior litigante no Poder Judiciário.” (OD 1)

As respostas são majoritariamente no sentido de cumprir-se a Constituição Federal e as leis. Dois preferiram não opinar sem estar diante de um processo. Outro surpreende por entender que é melhor tentar a “via extrajudicial”, tencionar primeiro o Estado via administrativa, indo ao Poder Judiciário somente em último caso. De fato, muitas vezes, o Estado prefere litigar no Poder Judiciário quanto aos direitos sociais (como o direito à Educação), arrastando a solução por anos e anos ou somente diligenciando a efetividade desse direito para aqueles que ingressaram na Justiça, após “longos” debates e contendas judiciais. As entrevistas revelaram que é o Estado que mais descumpra a Constituição e as leis ou então que tenta procrastinar os direitos fundamentais, entre eles, o direito à educação. Neder (1986, p. 145) colabora com a reflexão quando diz: “Descumprir normas, ‘dar um jeitinho’ de burlar a lei, parece ser uma prática social incorporada à estrutura da sociedade brasileira. Qualquer análise sobre o Direito no Brasil deve tomar este fato como ponto de partida”. (Grifo do autor)

É irônico saber que, no Brasil, os gestores públicos alegam sempre estar a cumprir a Constituição Federal e as leis. Porém, na prática, o que se verifica no Poder Judiciário, é o Estado como maior litigante, evitando, procrastinando,

“demorando” em assegurar os direitos sociais, tendo outras prioridades na destinação do orçamento que é público.

Na sétima pergunta, “No caso de o Poder Executivo alegar a reserva do possível, falta de recursos ou falta de previsão orçamentária para abrir vagas para o Ensino Médio, como o/a Senhor/a atuaria/julgaria?“, as respostas foram claras, majoritariamente no sentido de que “Preceito constitucional se cumpre. Organize-se.” (OD 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10). Um entrevistado preferiu não se manifestar: “Somente com o processo, em concreto, posso avaliar o pedido das partes litigantes.” (OD 7); e outro: “O Estado que decrete o imposto sobre grandes fortunas.” (OD 1)

Há uma consciência nos operadores do Direito de que os direitos fundamentais devem ser cumpridos. O Supremo Tribunal Federal¹³ já afirmou a não aplicabilidade da reserva do possível em termos de direitos sociais, como a educação e a saúde. É importante referir que o imposto sobre grandes fortunas, determinado na Constituição Federal de 1988 (art. 153, inciso VII), até hoje não foi regulamentado.

Na oitava pergunta, “Para o Senhor/a, o Ensino Médio deve ser entendido como Direito Público Subjetivo desde quando? Desde a EC n.º 59/2009 ou apenas a partir de 2016?“, as respostas vieram em direções contrárias. Um grupo defende aplicação imediata da norma constitucional: “Direito fundamental tem vigência imediata.” (OD 1, 2, 4, 5, 7, 8); outro grupo remete para 2016: “É uma quarentena

¹³A cláusula da reserva do possível - que não pode ser invocada, pelo Poder Público, com o propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar a implementação de políticas públicas definidas na própria Constituição - encontra insuperável limitação na garantia constitucional do mínimo existencial, que representa, no contexto de nosso ordenamento positivo, emanção direta do postulado da essencial dignidade da pessoa humana. Doutrina. Precedentes. - A noção de “mínimo existencial”, que resulta, por implicitude, de determinados preceitos constitucionais (CF, art. 1º, III, e art. 3º, III), compreende um complexo de prerrogativas cuja concretização revela-se capaz de garantir condições adequadas de existência digna, em ordem a assegurar, à pessoa, acesso efetivo ao direito geral de liberdade e, também, a prestações positivas originárias do Estado, viabilizadoras da plena fruição de direitos sociais básicos, tais como o direito à educação, o direito à proteção integral da criança e do adolescente, o direito à saúde, o direito à assistência social, o direito à moradia, o direito à alimentação e o direito à segurança. Declaração Universal dos Direitos da Pessoa Humana, de 1948 (Artigo XXV). DJe-177 DIVULG 14-09-2011 PUBLIC 15-09-2011 EMENT VOL-02587-01 PP-00125). Ministro Celso de Mello. Disponível em:

para que o administrador possa se organizar.” (OD 3); “a ser implementado progressivamente até 2016.” (OD 6, 9,10)

Um percentual de sessenta por cento (60%) dos entrevistados têm uma visão a respeito do Direito e de sua aplicação imediata, por ser norma constitucional de direito fundamental. Os outros 40% preferem a interpretação literal do texto constitucional, postergando para 2016 esse direito para todos.

Na nona pergunta, “O Direito ao Ensino Médio, conforme EC n.º 59/2009 deve ser considerado para o Ensino Médio ou para a Idade?”, as respostas foram majoritariamente em favor do Ensino Médio, com uma resposta antagônica, favorável à idade. No primeiro grupo “É para o Ensino Médio. Há um novo paradigma, visto a entrada em vigor do Estatuto da Juventude em 2011, que prevê a adolescência na idade dos quinze (15) aos vinte e nove (29) anos. Ele dá o suporte, permitiria suprir o óbice da idade aos 17 anos.” (OD 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10); “O espírito da lei é incentivar e proporcionar o Ensino Médio público e gratuito para todos.” (OD 8). Em sentido contrário, “É para a idade. É dos 4 aos 17 anos quando o aluno deve concluir o Ensino Médio” (OD 5).

Observo que a maioria dos operadores do Direito, em um percentual de 90 %, faz a interpretação conforme o espírito da Constituição Federal, isto é, com o entendimento de que a Emenda Constitucional dirige-se ao Ensino Médio para todos e não para a idade. A única voz dissonante sustenta a interpretação de que esse nível de Ensino, no caput da EC n.º 59/2009, é para a idade, isto é, somente até os 17 anos.

Na sequência dos artigos da lei, há referência explícita ao direito à educação para aqueles que não completaram o Ensino Médio na idade apropriada, isto é, após os 18 anos. Também é necessário levar-se em conta, em uma avaliação, as dificuldades econômicas da maioria da população, as mazelas do ensino público, onde há muita repetência e evasão, assim como a diferença entre os educandos que possuem rapidez na aprendizagem e os que apresentam dificuldades, o que pode ocasionar a repetência, sem deméritos.

Na décima pergunta, “Frente a um pedido judicial de uma comunidade com expressivo número de jovens e sem Ensino Médio (Escola), como o Senhor/a atenderia a essa demanda?”, as respostas foram no mesmo sentido, porém com intervalo de tempos e modos distintos na solução do problema. No primeiro grupo; “o Estado tem de fornecer as condições para a educação de modo pleno.” (OD 5);

“Poderá determinar ao Poder Público a oferta de vagas, ou determinar a construção de uma escola naquela comunidade.” (OD 9); “O acesso à escola deve ser imediato. O Estado ter dificuldades orçamentárias não é óbice de uma ordem prática para montar uma escola, dentro de um prazo razoável.” (OD 1); “Mediante ação coletiva. A ideia de privilegiar a Educação Básica e inserir a pessoa na escola é questão de cidadania.” (OD 2). No segundo grupo; “uma ação civil coletiva estabelecendo um prazo para que o Estado ou Município inclua no orçamento do próximo ano os recursos para atender a essa demanda, que pode ser via transporte público ou construindo escolas, isso fica a cargo do Poder público.” (OD 4); “Uma previsão orçamentária para construir uma escola. Na jurisdição não basta mandar, para que o Sol passe a mover-se ao redor da Lua.” (OD 3,7,8); “Instaurando expedientes para tratar do problema, de forma extrajudicial. Caso não surta efeito, é possível recorrer ao Judiciário.” (OD 6,10)

Todas as respostas orientam-se no sentido da obrigação do Estado fornecer a educação de forma plena. Alguns entendem que o Poder público deva mandar abrir vagas em escolas próximas ou dar transporte, enquanto outros entendem que o Poder Judiciário pode mandar construir escolas, dando um prazo razoável, assim como colocando na previsão orçamentária do próximo ano.

Parece-me que, nessa questão, há dois assuntos polêmicos que merecem um melhor esclarecimento. O primeiro é o da fiscalização quanto ao Poder Público “efetivamente” cumprir a determinação judicial e ao “esquecimento” de certos gestores em colocar na previsão orçamentária a determinação judicial, postergando *ad eternum* e somente agindo mediante ameaça de prisão face ao descumprimento de ordem judicial¹⁴. Isso pode parecer irrelevante para o leigo, porém, em disputas

¹⁴O Poder Público - quando se abstém de cumprir, total ou parcialmente, o dever de implementar políticas públicas definidas no próprio texto constitucional - transgride, com esse comportamento negativo, a própria integridade da Lei Fundamental, estimulando, no âmbito do Estado, o preocupante fenômeno da erosão da consciência constitucional. Precedentes: ADI 1.484/DF, Rel. Min. CELSO DE MELLO, v.g. - A inércia estatal em adimplir as imposições constitucionais traduz inaceitável gesto de desprezo pela autoridade da Constituição e configura, por isso mesmo, comportamento que deve ser evitado. É que nada se revela mais nocivo, perigoso e ilegítimo do que elaborar uma Constituição, sem a vontade de fazê-la cumprir integralmente, ou, então, de apenas executá-la com o propósito subalterno de torná-la aplicável somente nos pontos que se mostrarem ajustados à conveniência e aos desígnios dos governantes, em detrimento dos interesses maiores dos cidadãos. - A intervenção do Poder Judiciário, em tema de implementação de políticas governamentais previstas e determinadas no texto constitucional, notadamente na área da educação infantil (RTJ 199/1219-1220), objetiva neutralizar os efeitos lesivos e perversos, que, provocados pela omissão estatal, nada mais traduzem senão inaceitável insulto a direitos básicos que a própria Constituição da República

políticas, verifica-se que isso é possível. O relato de um Promotor de Justiça do Rio de Janeiro dá conta de que de cada 10 sentenças procedentes em ações civis públicas, apenas três são efetivadas, ficando sete como belos papéis pendurados nas paredes.

Outro assunto polêmico é a questão de o Poder Judiciário determinar a construção de uma escola. Uns entendem que isso fica dentro da discricionariedade do Poder Executivo (construir escolas ou abrir vagas em outras escolas). Porém, entendo que o Poder Judiciário pode mandar construir escolas, conforme a necessidade. Um argumento é relatado pela mídia. Em 26/05/2014 a Juíza da Terceira Vara Cível do Município de Bento Gonçalves, RS, Romani Dalcin, determinou um prazo máximo de 60 dias para que o Estado abrisse processo licitatório para a construção de um novo “presídio” no município, conforme Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público. Após a licitação, o Estado terá 18 meses para cumprir a determinação judicial, cujo prazo começa dia 1º de janeiro de 2015. Também há a fixação de multa de R\$ 500,00 (quinhentos reais) ao dia, caso o Estado não cumpra a determinação judicial da licitação e construção do presídio.

Parece óbvio que, se em idêntico processo foi sentenciado na comarca de Itaqui, já mencionado, também com multa prevista em decisão judicial em caso de descumprimento, o Judiciário pode mandar construir presídios (que não é nenhum direito social), com muito mais razão, pode mandar construir escolas onde for necessário, visto que o direito à educação é um direito fundamental, social, de valor incontestável na vida dos seres humanos, agregado à dignidade da pessoa humana e ao mínimo necessário existencial.

Verifico, porém, a tentativa do Estado de tentar procrastinar os direitos fundamentais, entre eles o direito à educação. É o que observa Neder (1986, p. 145):

[...] Leis, Normas, estatutos, enfim todos os procedimentos que têm o fito de estabelecer regras de convivência social, no Brasil, parecem condenados a um solene desconhecimento. Descumprir normas, “dar um jeitinho” de burlar a lei, parece ser uma prática social incorporada à estrutura da sociedade brasileira. Qualquer análise sobre o Direito no Brasil deve tomar este fato como ponto de partida. (Grifo do autor)

Miguel Silhessarenko Junior (2010, p. 188) conclui que “Com a justiciabilidade das políticas públicas educacionais tem-se um alerta aos poderes públicos e à sociedade, pois todas as vezes que o Judiciário intervém (...) significa que os poderes competentes não realizam eficientemente suas tarefas”.

Assim, entendo que a participação do Poder Judiciário e dos demais poderes do meio jurídico se faz necessária enquanto houver abstinência do poder gestor público em ativar políticas educacionais necessárias à população. É verdade que, por vezes questões educacionais podem ser resolvidas recorrendo-se de modo administrativo, sem chegar ao judiciário. Porém, o Judiciário só ficará afastado das questões educacionais, quando a intervenção cidadã da população se fizer sentir de maneira ativa e plena.

4 DIREITOS SOCIAIS EM GRAU MÁXIMO: a Teoria do Garantismo



A inspiração inicial para a análise da Teoria do Garantismo vem da necessidade de focar o tema da justiça social, assim como do trabalho fotográfico acima.

Para tanto, a justiça social somente se faz presente quando há uma forte participação do Estado junto àqueles que foram excluídos de seus direitos mínimos pelo mercado. Mediante políticas públicas afirmativas, o Estado restaura as condições de uma vida com dignidade para a maioria da população, baseado na exigência da igualdade real.

Porém, há necessidade de tensionamento com o Estado para que os direitos sociais e as políticas públicas a eles dirigidas sejam impulsionados no sentido de criar condições para atender toda a população. Com muita propriedade, Miguel Arroyo (2009) refere que hoje, “os movimentos populares repolitizam e radicalizam a pedagogia popular, à medida que repõem suas lutas no campo do Direito. Ao afirmarem-se sujeitos de direitos, eles vinculam as políticas sociais com a igualdade, com a justiça”. Nesse mesmo sentido de justiça social, os movimentos populares necessitam de um aporte teórico que lhe dê substância no campo do Direito. Encontro na Teoria do Garantismo o embasamento necessário para os direitos sociais em grau máximo, como forma de diminuir as desigualdades sociais existentes na sociedade.

A Teoria do Garantismo, inicialmente, foi gestada na defesa dos acusados de algum delito, no campo do Direito Penal, como modo de inibir o papel do Estado opressor. Assim, defendem-se os direitos humanos daqueles que foram indiciados pela polícia, com um Direito Penal mínimo.

Hoje, o Garantismo vem ao encontro dos direitos sociais, com a publicação da obra "*Principia Iuris. Teoria della democrazia*", no volume II (2007), na qual Luigi Ferrajoli acresce a defesa dos direitos sociais em grau máximo, na área de atuação dessa teoria, assim ampliando de forma exemplar o seu desenvolvimento e o seu direcionamento em favor dos movimentos populares.

Por conseguinte, a convergência da Teoria do Garantismo e sua aplicação nos direitos sociais, mormente no campo do direito à educação e ao Ensino Médio, vêm dar um impulso na luta por esse direito com a afirmação de ele ser exigível em grau máximo, superando o conceito de direito público subjetivo.

4.1 OS DIREITOS SOCIAIS

Na atualidade, os *direitos sociais* previstos no artigo 6º da CF/88 são assim determinados: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Porém, na história ocidental, esses direitos sociais necessitaram de muitas lutas, protestos e greves para se constituírem como direitos. No início da Revolução Industrial, na Inglaterra, grandes levas de camponeses foi para a cidade, trabalhar nas fábricas de tear, no século XVIII. Porém, as condições de vida, educação, alimentação e saúde eram precárias. Eles habitavam em cortiços insalubres, com alimentação minguada, adoeciam muito, e as condições educacionais criavam um simulacro de escolarização. Trabalhavam nas fábricas, principalmente, mulheres e crianças, em torno de 12 horas a 14 horas por dia. Eles se encontravam em uma situação de miserabilidade e o analfabetismo era generalizado.

A partir desse modo insustentável de viver, começaram a surgir às reivindicações dos direitos trabalhistas com abaixo-assinados, os protestos e as greves por melhores condições de vida. No começo, apenas os direitos acidentários

(acidentes de trabalho) foram reconhecidos como direitos sociais. Eram em número alarmante as perdas de membros, braços, mãos, dedos nas máquinas de tear, com a sobrecarga de trabalho e exaustivas jornadas de trabalho.

Charles Chaplin (1936), no filme “Tempos Modernos”, retrata as agruras daquela época, daqueles a quem eram negados os direitos sociais mínimos. Um operário de uma linha de montagem é levado à loucura, pela monotonia do seu trabalho. Após um tempo em uma casa de repouso para doentes mentais, ele está curado de sua crise nervosa, encontra-se desempregado e é confundido com um agitador comunista, que liderava uma marcha de operários em protesto, sendo preso.

Desse modo deplorável de viver, Weiss (1999, p.39) entende que “os direitos sociais surgiram em função da desumana situação em que vivia a população pobre das cidades industrializadas da Europa ocidental, em resposta ao tratamento oferecido pelo capitalismo industrial”.

Observa-se que, nesse período, a atuação do Estado, frente aos direitos dos operários, era lenta, sem iniciativa. A legislação social foi construída passo a passo, em doses homeopáticas, mediante as pressões populares, os movimentos paredistas e os protestos da maioria populacional.

Dallari (2010, p. 351) esclarece que:

[...] Sob a influência da Encíclica *Rerum Novarum*, publicada pelo Papa Leão XIII em 1891, na qual se enfatizava a necessidade de superação das tremendas injustiças sociais geradas pela sociedade industrial, desenvolveu-se a noção de direitos sociais, que deveriam ser reconhecidos e protegidos como os direitos individuais.

Porém, frente à situação de abundância de uma minoria e a penúria da maioria, os Estados viram-se obrigados a positivizar os direitos sociais, os quais têm por finalidade diminuir as desigualdades sociais, por intermédio da prestação de um serviço gratuito pelo poder público, com uma ação positiva do Estado organizador da *res pública* (coisa pública).

Na trajetória dos direitos sociais, o jurista e professor Fábio Comparato (2007, p.178) clarifica que foi na Constituição Mexicana de 1917, em que, pela primeira vez, se conseguiu “atribuir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais, juntamente com as liberdades individuais e os direitos políticos. (Art.5 e 123)”. Essa

Constituição é emblemática, pois ela reconheceu a igualdade *substancial* entre trabalhadores e empresários, no campo do contrato de trabalho e da previdência, no art. 157.

No ano seguinte, em 1918, na Rússia, foi promulgada a “Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado”, a qual aboliu a exploração do trabalho assalariado e estabeleceu o trabalho como dever obrigatório para todos (arts. 14 a 17).

Já a Alemanha, em 1919, entra em vigor a Constituição de Weimar. Essa legislação frutificou em decorrência das mobilizações operárias e dos partidos políticos, assim como frente aos graves problemas econômicos e sociais, enfrentados pelo país em face da derrota sofrida na I Guerra Mundial. Nota-se que a Constituição de Weimar é marcante para os direitos sociais e constitui-se de duas partes: a primeira organiza o Estado alemão, e a segunda determina os direitos e obrigações do povo alemão, entre os quais a educação, a saúde, a proteção à infância e à maternidade, assim como a dignidade na relação trabalhista. Ela estabelece a obrigação do Estado em prover o direito à educação nas escolas públicas, determinando a escolarização obrigatória e gratuita a partir dos oito (8) anos até que a pessoa complete dezoito (18) anos.

Essa Lei Maior alemã constituiu-se em um importante legado, no sentido de inserir os direitos sociais no campo dos direitos fundamentais. Ela também influenciou documentos internacionais, como: a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Os dois são documentos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Há de se mencionar e causar espécie a oposição do jurista alemão Carl Schmitt [1926 (1996)] aos direitos sociais na Constituição de Weimar. Na sua obra “A crise da democracia parlamentar”, ele argumenta que a segunda parte dessa Constituição não era dotada de aplicabilidade, já que não garantia um mínimo de conteúdo decisório ao aplicador do Direito e, portanto, deveria ser desconsiderada do ordenamento jurídico. Destaca-se que esse foi o intelectual que deu sustentação jurídica a Hitler durante o Reich.

De modo contrário a Carl Schmitt, outro jurista alemão, Rudolf Smend, (1985) expressou seu pensamento dizendo: “o mérito dos direitos sociais não é a pergunta: protege ou não protege? Mas, sim, a questão: protegido até que ponto, ou medida?”

Essas interessantes interrogações de Smend permeiam o real sentido das garantias constitucionais dos direitos e a qual ponto se encontra protegida no seu “conteúdo essencial”. Porém, há que se entender que todas essas discussões aparecem na Europa, em virtude de a Constituição de Weimar ter sido a base legal determinante para a implantação do Estado de bem-estar social (Keynesianismo). Ela definiu o direito à educação nos artigos 142 a 150.

A Constituição de Weimar influenciou no Brasil a Constituição de 1934. Pela primeira vez, o direito à educação é indicado com precisão como direito e não como concessão do Estado.

Porém, é necessário entender que, em nossa pátria, o exarado na CF de 1934 ficou apenas no papel. Apesar de todos os embates dos Pioneiros da Educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros), assim como as contribuições de Pontes de Miranda (1933), os direitos sociais somente obtêm relevo na Constituição Federal de 1988 quando aparecem pela primeira vez no início.

Cabe também lembrar que muitos direitos foram conquistados mediante organização e mobilização de mulheres, de associações de homossexuais, de associações de pessoas com deficiência etc. É a emergência de novos movimentos sociais que postulam e lutam por mudanças constitucionais nos direitos civis, políticos e sociais.

A Lei Magna de 88 dispõe, no seu preâmbulo, a definição de o país ser um Estado Democrático de Direito, assegurando o exercício dos direitos sociais para todos com igualdade nas condições de vida. Também constam como objetivos fundamentais da Pátria a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a erradicação da pobreza e a marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3. I e III).

Para minorar as disparidades sociais, o jurista italiano Fabrizio Politi (2011, p.412) pondera serem os direitos sociais “a base da democracia pluralística, possuindo eles a marca de direitos invioláveis da pessoa. É o ser humano partícipe da vida econômica, política e social do país, de forma plena e não parcial”.

As pessoas que não dispõem de condições econômicas, culturais e sociais de compartilhar os bens na sociedade encontram-se alijadas do processo democrático, demonstrando ser esse um método excludente de uma parcela majoritária da população.

Ao explicar a necessidade dos bens sociais para todos, Ferrajoli (2011, p. 75) ressalta que “sobreviver, portanto, é sempre menos um fato natural e sempre mais um fato social. [...] A miséria apavorante na qual vivem e, sobretudo, morrem todo ano milhões de seres humanos, não obstante, o enorme aumento da riqueza produzida no planeta”. O autor refere o direito à vida, com o mínimo de qualidade, no qual o cidadão exige o direito à alimentação e a uma educação que lhe possibilite buscar a sobrevivência, sem ficar à mercê de migalhas do Estado.

Um dos procedimentos para buscar-se a garantia dos direitos sociais, em nosso país, corresponde à ida ao Poder Judiciário que tem como base de seu trabalho a Constituição Federal. Em decisão recente, o Superior Tribunal de Justiça (STF) julgou um pedido de intervenção no Estado do Paraná em razão de um mandado de reintegração de posse contra sem-terras não ter sido obedecido pela força pública do estado. O voto do ministro Gilson Dipp¹⁵, acompanhado de decisão unânime de seus pares assim se expressou:

[...]. Ocorre que o Governador do Estado considera inexistir desobediência uma vez que o cumprimento da ordem pode vir a provocar estado de conflito social ou coletivo e possíveis danos ou lesões muito mais graves que o prejuízo do particular proprietário que perdeu a posse. As justificativas alinhadas pelo Poder Público local procuram mostrar que a ordem judicial nesse caso deve ceder ante um quadro de circunstâncias capazes de tornar ilegítima a atuação do Poder Judiciário em favor de uma pessoa quando os efeitos danosos e negativos podem se abater sobre dezenas de outras. [...]. Os números da causa mostram, segundo as últimas informações, que a remoção das 190 pessoas que ocupam o imóvel, já agora corridos vários anos, constituindo cerca de 56 famílias sem destino ou local de acomodação digna, revelam quadro de inviável atuação judicial, assim como não recomendam a intervenção federal para compelir a autoridade administrativa a praticar ato do qual vai resultar conflito social muito maior que o suposto prejuízo do particular.

A manifestação judiciária acima reflete o conceito de República criado pelo filósofo Platão, na obra “Diálogos” (2009). Ele conceitua o termo como uma ciência política fundamentada na justiça e nas leis, para formar a estrutura de um Estado bem constituído. Esse sistema político evoca *res pública* (coisa pública), na acepção de sua essência ter o significado dos bens do Estado ser partilhado entre todos.

Caminhando no mesmo sentido, o juiz Damasceno (2014) demonstra seu entendimento de que: “a ética republicana impõe a separação entre o público e o

¹⁵Processo de intervenção federal nº. 111 PR (2014/0003456-0) STJ.

privado. Mas também o reconhecimento da supremacia da sociedade sobre o Estado. A ética republicana impõe a democracia que se caracteriza pelo poder do povo”.

Mas, para que o povo tenha condições de exercitar os seus direitos, há necessidade de ele ter acesso ao direito à educação e permanência nela, construindo assim a cidadania ativa. Ruotolo (2012, p.219-223) torna clara a questão de os direitos sociais serem “um direito e não um benefício derivado de uma concessão do Estado. [...] E é bom saber que esse direito é percebido como tal por todos, caso contrário, se colocam em discussão não somente a igualdade, mas também a democracia”.

4.2 O GARANTISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Cabe destacar como é concebido o direito à educação, nas obras de Luigi Ferrajoli, professor da *Università Degli Studi Roma Tre* e um dos alicerces do pensamento fundante da Teoria do Garantismo. Para esse autor, o direito à educação constitui-se em um direito-dever. É dever dos pais e do Estado como garantes desse direito e os jovens como detentores desse direito. Porém, ainda para esse autor, a questão mais complexa refere-se aos seguintes questionamentos: o que significa instrução? Qual é a natureza e o papel da escola aberta a todos?

Ferrajoli (2007, p. 414) assegura a existência de três conflitos no debate atual da escola. Primeiro, a escola deve inculcar certezas ou educar para a dúvida? Segundo, a escola pública deve consistir em um simples aprendizado, para inserir os jovens no mercado de trabalho ou, ao contrário, deve constituir-se na sua formação basilar como pessoa e como cidadão? Terceiro, a escola deve distinguir as classes dominantes, diferenciando as escolas da elite e as escolas das massas, e reproduzir e acentuar as desigualdades e as hierarquias presentes na sociedade ou deve oferecer a todos iguais oportunidades?

Na Itália, sua Constituição é de 1947, ela estabelece no art. 34 que a escola é aberta a todos, obrigatória e gratuita, tendo a instrução como direito fundamental da pessoa, universal, intangível e indisponível. A Lei Italiana n.º 9/1999 elevou a obrigação de instrução de oito para dez anos. Na França, a Constituição de 1971

determina a criação e organização de uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita na parte indispensável a todos os homens.

O autor Ferrajoli (2007, p.415-417), com perspicácia, interroga “o que entendemos como função pública da escola?”. E ele mesmo responde: a escola possui uma função pública inderrogável, como direito fundamental das pessoas, universal e explicitamente confiada ao Estado. Para esse autor, a escola é o local da liberdade de ensinar, do livre confronto das ideias, laico, com respeito às diferenças. Seu acesso é igual para todos, com valorização de todas as diferenças. É o lugar de encontro de ricos e pobres, da solidariedade, de todos serem tratados iguais e aprenderem os valores da igualdade. Ele enfatiza (p. 418) que a “defesa da escola pública e de sua função pública é um momento essencial da defesa da democracia constitucional e do pluralismo político”.

Na América Latina, o Professor Cortés Rodas (2012, p. 185-205), da Universidade de Antioquia, em Medellín, na Colômbia, exara o entendimento de que “o Estado deve assegurar a educação primária e secundária para todos, e progressivamente a educação superior gratuita e de qualidade a toda pessoa sem recursos econômicos que aprove nos exames de ingresso”. O pensamento de Rodas vai ao encontro do pensamento do jurista italiano Ferrajoli, no sentido da educação como parte dos direitos sociais fundamentais, os quais devem ser garantidos pelo Estado em grau máximo.

O autor em comento (2012, p. 185-205) também apresenta decisões da Corte Constitucional da Colômbia, no que concerne ao alcance do direito à educação como direito fundamental, nas quais os magistrados assim assinalavam seus votos, nas sentenças T-787 e T-1030, de 2006, assim como nas sentenças T-396 de 2004 e T-087, de 2010.

[...] O direito à educação goza de uma projeção múltipla: é um direito fundamental. Um direito prestacional, como serviço público que requer leis, apropriação de recursos e a execução dos processos programáticos, e é um direito-dever, que segundo a jurisprudência, exige o cumprimento de obrigações acadêmicas e disciplinares por parte dos educandos. Também se destina como um pressuposto básico para o exercício de outros direitos, como a liberdade de escolher a profissão e ofício, o livre desenvolvimento da personalidade e a igualdade¹⁶. (COLÔMBIA, Corte Constitucional las sentencias T-787 y T-1030 de 2006, T-396 de 2004 y T-087 de 2010).

¹⁶El derecho a la educación goza de una proyección múltiple: es un derecho fundamental (T-002 de 1992); es un derecho prestacional -como servicio público que requiere desarrollo legal, apropiación de recursos y de la ejecución de procesos programáticos-, y a la vez es un derecho-deber, que

Destaca-se o enunciado da Corte Constitucional colombiana no sentido de que: o direito à educação como um serviço público que precisa de leis, recursos públicos e execução dos projetos efetuados. Da mesma forma, é um direito-dever dos estudantes de ter um desempenho acadêmico e disciplinar satisfatório.

Cabe acrescentar o entendimento de o direito à educação ser um pré-requisito, um pré-direito para a efetividade dos demais direitos sociais. Isso não traduz o significado de que o direito à educação é um direito melhor que os demais direitos sociais. Apenas reflete a questão de que uma pessoa letrada possui condições melhores e maiores de exigir o direito à saúde, à moradia, à assistência social, a ter alimentos de qualidade, tornando dispensável o assistencialismo governamental. Como diz em versos, o poeta alemão Bertolt Brecht (1988) “o pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, os preços do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio que dependem das decisões políticas”.

4.3 O NASCIMENTO DO GARANTISMO

Para a compreensão desse movimento e Teoria Garantista faz-se necessária uma imersão no contexto italiano a partir de 1922, com a vitória do fascismo e os métodos de trabalho de Mussolini. Muito esclarecedora é a obra de Piero Calamandrei (2014, p.73-102) intitulada “o fascismo como regime da mentira”. Esse autor desvela que, nas eleições conduzidas pelo *Duce*, havia lista única de candidatos a deputado. Por óbvio, a vitória do partido único (fascista) era unânime. Caso aparecesse algum voto em branco, providências eram tomadas, quanto ao eleitor rebelde, da seguinte forma (2014, p. 77): “Os dirigentes fieis do partido

según la jurisprudencia, exige el cumplimiento de obligaciones académicas y disciplinarias por parte de los educandos. También se erige como um presupuesto básico para el ejercicio de otros derechos, como la libertad de escoger profesión u oficio, el libre desarrollo de la personalidad o la igualdad. Colômbia. Corte Constitucional. Cfr. las sentencias T-787 y T-1030 de 2006, así como las sentencias T-396 de 2004 y T-087 de 2010.

providenciavam o espancamento no local, ou colocavam-no em uma nota para ser espancado, mais confortavelmente, à noite, em casa”¹⁷.

Nesse período obscuro em que viveu a Itália, era impossível os deputados não ter outra atitude a não ser a obediência às ordens do Poder Executivo. Mussolini transformou o parlamento em um poder subserviente, de tal maneira que a alternativa de os deputados votarem “não” era uma possibilidade meramente teórica. Somente uma vez a maioria do órgão deliberativo fascista, o Grande Conselho, na noite de 24 de julho de 1943, ousou votar contra a vontade de Mussolini. E todos os que haviam votado contra foram... Condenados à morte (2014, p. 81). *IL Duce* adotou a prática da repressão mediante as milícias fascistas e os temidos camisas negras.

Dentro desse cenário dantesco, foi aprovado o Código Penal de *Rocco*¹⁸, em 1930. Essa legislação determinava que, no início do processo criminal, as provas fossem colhidas de forma *secreta*, sem defensor, sem contraditório, estando o investigado nas mãos da polícia, podendo sofrer torturas, o que evoca os métodos de conseguir provas como na época da Santa Inquisição.

Ferrajoli explica que na Itália (2013, p.53)¹⁹: “O resultado é que um cidadão pode permanecer detido sob custódia da polícia sem a assistência de um defensor e, portanto, exposto ao arbítrio, aos abusos, à tortura”. O direito de defesa era violado em um momento decisivo do processo: a produção de provas.

Assim, naquele país, em uma acusação criminal, a pessoa ficava nas mãos do Estado-policial, no procedimento sem que se recolhessem as provas que indicariam ao juiz como julgar ao final esse processo.

Porém, com o término da II Guerra Mundial e a derrota de Mussolini, demarcou-se um novo período na história da Itália. Uma nova Constituição foi efetuada com a marca da República, com vigência a partir de 1948.

A Constituição Italiana de 1947 estabeleceu em seu artigo 27²⁰:

¹⁷“i solerti fiduciari del partito provvedevano a farlo bastonare sedutastante, oppure lo mettevano in nota per esser bastonato più comodamente la sera, a domicilio”.

¹⁸Até o ano de 1988, vigia na Itália o Código de Processo Penal de 1930, conhecido como “Código Rocco”, editado sob a ditadura fascista de Mussolini, com características inquisitivas.

¹⁹Il risultato è che un cittadino arrestato può rimanere nelle mani della polizia, senza l'assistenzadi um defensore, e perciò esposto all'arbitrio, ai soprusi e perfino, come purè è accaduto, ala tortura; che il diritto di difesa vienedi fato violatonel momento più delicato e decisivo del processo.

²⁰Constituzione Italiana, articolo 27: La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti

[...] A responsabilidade penal é pessoal. O réu não é considerado culpado até a sentença final. As penas não podem consistir em tratamentos contrários ao senso de humanidade e devem ter como objetivo a reeducação do condenado. Não é admitida a pena de morte, salvo nos casos previstos pelas leis militares de guerra.

Esse artigo da lei máxima italiana consagrava o princípio da presunção da inocência, no Direito Penal, no sentido de que ninguém é considerado culpado até sentença condenatória definitiva. Cabe à acusação o ônus de provar que o delito foi praticado pelo indiciado.

Nesse lapso temporal, os magistrados ficaram confusos e angustiados. A quem devemos obedecer? A Lei Máxima do país ou ao antigo Código Penal de Rocco (elaborado pelos fascistas)?

Frente às contradições existentes, naquele contexto, nasce em Bolonha em 1964, na associação Magistratura Democrática, um movimento composto por juizes de esquerda: um grupo marxista e um grupo de jus-positivistas críticos, que defendiam a prevalência da Constituição federal e a ruptura com a legislação fascista.

Esse movimento obteve impulso e continuidade em 1972 com o congresso de Catânia (na Itália), cujos resultados foram formulações a respeito do “uso alternativo do Direito”, com publicações organizadas por Pietro Barcellona, entre outros, conforme Wolkmer (2013 p.12-13). Eram professores universitários, advogados e principalmente magistrados progressistas, que, diante da dominação do direito burguês capitalista, utilizavam a ordem jurídica vigente, na direção de uma prática judicial emancipadora, voltada aos setores excluídos. (Ibidem, 2013, p.13).

Nessa organização, aglutinaram-se alguns dos mais importantes juristas críticos e antidogmáticos da Itália, como Luigi Ferrajoli, Pietro Barcellona, Salvatore Senese e Vincenzo Accattatis. Eles também produziram duas importantes revistas: *Magistratura Democrática e Quale Giustizia*.

Conforme assegura Wolkmer (2013, p. 13), já nesse período, Ferrajoli alertava para a necessidade de desmascarar alguns postulados ideológicos da

contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. Non è ammessa la pena di morte, se non nei casi previsti dalle leggi militari di guerra.

cultura jurídica burguesa como a apoliticidade, a imparcialidade e a independência dos juízes. A contradição que se revelava é que o Poder Judiciário, inobstante sua aparência de neutralidade, nada mais é do que uma instituição de natureza política, reflexo da própria dinâmica do poder do Estado capitalista.

Então, como atuar no campo dos direitos sociais? Ferrajoli (2013, p.47) cita como exemplo a utilização, na Itália, do instrumento da “tutela antecipada” pelos juízes. Esse é um procedimento idôneo, utilizado nos direitos patrimoniais, para cessar um prejuízo iminente e irreparável. Ele foi utilizado, pelos juízes italianos, para a proteção dos direitos sociais dos trabalhadores. Ele se encontra no art. 700 do Código de Processo Civil Italiano.

Nesse mesmo caminho; Luigi Bobbio (2014, p.31) esclarece que, nos anos 60 não existia na Itália uma legislação referente ao meio ambiente. Segundo o autor mencionado, a política pública ambiental italiana foi acionada por juízes que usaram normas gerais a respeito da saúde, começaram a mover ações contra as empresas que poluíam. Era leis escritas com outra finalidade, a saúde, mas que concederam um bem-estar geral para a população.

Ferrajoli lançou, em 1989, a obra “Direito e Razão”, voltada para o campo criminal, na defesa de um direito penal mínimo, com a vigência do princípio da presunção da inocência do acusado. Cabe observar que do nascedouro desse movimento, até a atualidade, houve um salto de qualidade dos seus pensadores. Em 2007, Ferrajoli lançou outra importante obra: *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*. Nessa construção jurídica, ele avança para o campo dos direitos sociais, os quais devem ser garantidos e “concretizados em grau máximo” pelo Estado, de forma universal, gratuita para todos, como forma de redistribuição da riqueza (Vol. II, 2013, p. 401).

O Movimento do Direito Alternativo, iniciado por magistrados italianos, produziu suas raízes no Brasil. Explica Guimarães (2013, p.121-132) que no final da ditadura militar-empresarial, em 1985, reuniu-se um grupo de magistrados gaúchos para efetuar debates pró-constituente, e eles verificaram que possuíam as mesmas angústias: como atuar de forma democratizante? Eles eram juízes não ortodoxos, possuidores de uma visão crítica do Direito, em especial nos encaminhamentos dos problemas sociais. Também se reuniram com eles advogados militantes dos movimentos populares.

Hoje, eles assumem ser um movimento, estar em movimento. Não querem e não pretendem ser uma escola jurídica. São profissionais do direito que colocam seu saber-atuação na perspectiva de uma sociedade que torne efetiva a democracia e a justiça social. Eles realizam a formulação de um direito contra hegemônico, considerando as demandas emergenciais das camadas populares da América Latina.

Esse movimento realizou o I Congresso Internacional de Direitos Humanos Barbárie ou Civilização: 23 anos do Movimento Direito Alternativo, em outubro de 2014, em Florianópolis, SC. Nesse evento, fez-se presente o jurista espanhol Baltasar Garzón, reconhecido mundialmente por expedir uma ordem de prisão para o ditador chileno Augusto Pinochet pela morte e tortura de cidadãos espanhóis. Ele utilizou como base de sua sentença o relatório da comissão chilena da verdade (1990-1991).

Os juristas do Movimento do Direito Alternativo trazem-me à lembrança a figura do bom Juiz *Magnaud*, que atuou no tribunal de *Château-Thierry* (França) entre 1886 e 1903, relendo Salo de Carvalho (2006 p. XIII-XV). Em consequência de suas decisões, o Juiz Magnaud sofreu com uma campanha midiática contrária aos seus posicionamentos, visto que ele baseava suas decisões nos princípios constitucionais e negava a fria interpretação da lei de Napoleão.

Um processo bastante polêmico do Juiz Magnaud foi o julgamento do caso *Ménard*, em 4 de março de 1898, quando ele assim decidiu:

[...] Luisa Ménard, menor, mãe solteira de uma criança de dois anos e desempregada, recebia semanalmente uma cota de alimentos da comunidade. Entretanto, antes do final do mês os suprimentos acabaram e, para alimentar seu filho, Ménard furta um pão. Presa, é levada ao tribunal. Magnaud absolve a ré argumentando que é lamentável que, numa sociedade bem organizada, a um membro dessa sociedade, sobretudo a uma mãe de família, possa faltar pão sem que ela tenha culpa; que, quando uma situação dessas se verifica e se encontra como no caso da menor Ménard muito claramente descrita, pode e deve interpretar humanamente as inflexíveis prescrições da lei. (Carvalho, 2006)

Mesmo com toda a perseguição sofrida dos jornais *La République Française* e *Journal Des Débats*, o Juiz Magnaud continuou com suas decisões emancipatórias, buscando a tutela dos marginalizados de forma a assegurar seus

direitos. Ele garantiu pensões alimentícias para vítimas de acidentes de trabalho, o direito de greve e condenou perseguições políticas.

Hoje, duzentos anos após o Juiz Magnaud ter dado suas sentenças, demonstra Zaffaroni (2001, p. 218-219) o equívoco histórico feito pela academia quanto às decisões desse Juiz. Ao contrário das críticas a ele dirigidas, seu trabalho tinha base legal e, sobretudo, principiológico. Ele amparava-se na Constituição Republicana, fazendo prevalecer seus princípios sobre a lei napoleônica e os critérios jurisprudenciais de uma agência burocratizada e indulgente, do agrado ao imperador.

A leitura contemporânea de Magnaud permite a identificação do conteúdo humanista de suas decisões, afastando incompreensões autoritárias de uma cultura jurídica que não suporta a existência do Outro, da crítica ao pensamento único (oficial).

Lembra Zaffaroni (2001, p. 218-219) que o fenômeno Magnaud se repetirá meio século depois, na Itália, quando a doutrina e a jurisprudência se deparam com a Constituição de 1947 e com o código Rocco (lei penal fascista). Essa Constituição Italiana de 1947, a partir da negação do fascismo, refletiu “a efetividade dos direitos e garantias” sobre os poderes irracionais. Surgiu assim, na Itália, em meados de 1964, no berço da Associação Nacional dos Magistrados Italianos, o movimento da Magistratura Democrática, Juízes democráticos e instrumentalizados pela Constituição Federal, onde “a garantia” dos direitos fundamentais torna-se voz corrente.

Passados mais de duzentos anos da corajosa atuação do juiz Magnaud, na França, optando pelo julgamento com base principiológica na Constituição Federal em vez de uma legislação draconiana, cabe perguntar o que pensam, no Brasil, os operadores do Direito, frente aos direitos sociais, ao direito à educação, ao direito dos despossuídos.

Por esse juiz e por muitos outros da atualidade, é interessante notar a existência de magistrados que possuem questionamentos quanto às desigualdades sociais. Eles não possuem certeza e não possuem a pretensão da verdade, tomam decisões em favor dos fragilizados economicamente.

Cabe mencionar o posicionamento do processualista uruguaio Eduardo Couture (2001), que com sabedoria consigna: “Da dignidade do juiz depende a dignidade do Direito. O Direito valerá, em um país e em um momento histórico

determinado, o que valham os juízes como homens. No dia em que os juízes têm medo, nenhum cidadão pode dormir tranquilo”.

4.4 CONCEITOS NECESSÁRIOS AO GARANTISMO

O Congresso Nacional, ao estabelecer como norma constitucional o Ensino Médio como obrigatório, gratuito para todos, determinou a assunção de uma obrigação do Estado com todos os brasileiros que não possuem esse nível de ensino (EC n.º 59/2009). Dessa forma, a norma constitucional constitui uma obrigação do Estado, um vínculo jurídico de prestar esse nível de ensino de forma satisfatória, para todos. Conseqüentemente, o Estado constituiu-se em devedor (possui uma dívida), e a população que não possui esse nível de ensino compõe o quadro de credores de uma obrigação (prestação) a ser cumprida pelo órgão gestor das políticas públicas do Estado.

O termo dívida é um conceito com origem no latim *debita*, diz respeito ao que uma pessoa tem a pagar, a reembolsar ou satisfazer algo pelo qual se obrigou. No mundo jurídico, dívida certa é “o valor que se deve” regulamentada em documento (Constituição, lei, promissória, duplicata) e a dívida ativa é o valor em dinheiro que se tem a receber de alguém (devedor).

No campo educacional Ferraro (2008, p. 287) defende que o Estado possui uma dívida educacional decorrente da não-realização dele como Direito Público Subjetivo de cada cidadão. Ele questiona: “Acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem dos meios para cobrar escola (rização)? ”

Para honrar as dívidas, os débitos, surgiu a figura da garantia a qual já existia desde a Idade Antiga, no ano de 534 d. C., quando o imperador Justiniano I instituiu o *Digesto*²¹ (do latim *digere* – pôr em ordem), uma compilação de fragmentos de jurisconsultos clássicos. Lucchini (1900, Vol. XII p. 48) mostra que assim foi definido a garantia:

²¹O Digesto (em grego Pandectas) é um dos livros que compõem o *Corpus Juris Civilis* (direito romano erudito).

[...] A chamada em garantia é o instituto processual pelo qual alguém é convidado, no processo, para o adimplemento de uma obrigação a qual corresponde em seu favor a obrigação de um terceiro, há faculdade de citar, por sua vez, esse terceiro no mesmo juízo, a fim de obter que, em conjunto na pronuncia da causa principal, venha a ser pronunciado sobre sua ação direta e conseguir que o terceiro citado (garante), tenha ciência e indenize das consequências da outra pronúncia na causa principal.²²

Ferrajoli (2001, p.7) explica que no antigo direito romano já eram conhecidas as formas negociais destinadas ao cumprimento das obrigações como as garantias reais de hipoteca e penhor e as garantias pessoais, como aval e fiança.

A garantia é o instrumento para assegurar o cumprimento de uma obrigação assumida, de uma dívida contraída; pressupõe uma cultura de direitos, uma cultura de responsabilidade e uma cultura de deveres. Junto com um bem adquirido, vem uma documentação (uma garantia) da eficiência e eficácia do bem adquirido. Quem a faz funcionar é o Poder Judiciário, em caso de negativa de cumprimento. Ele obriga o devedor a cumprir ou a ressarcir os danos causados por sua omissão. O Direito também tem a função de ser um instrumento ou uma estratégia para constranger um devedor inadimplente, de modo que a obrigação seja cumprida ou realizada. Ele compromete e obriga o patrimônio pessoal do devedor, e, no caso, o Estado vincula o erário público.

Para forçar e exigir o cumprimento de uma dívida ou obrigação assumida surge à figura do garante (*garant*, do francês) é o responsável pelo cumprimento ou realização de uma obrigação. É aquele que dá em garantia. Aquele que afiança o negócio para seguridade do credor. Também a figura do garante pode ser uma organização ou instituição ou o Estado quando assumem um compromisso de que determinada obrigação será realizada. O garante assume a responsabilidade de prestar a obrigação ou reparar o dano. Isso também acontece com o Estado, no papel de devedor de uma obrigação: ele é o responsável pelo seu cumprimento. Há que enfatizar-se a responsabilidade civil do Estado que consiste na obrigação de reparar danos causados em decorrência da violação de um dever pré-existente, determinado constitucional ou legalmente. A responsabilidade do Estado é a obrigação atribuída ao Poder Público para ressarcir os danos causados a terceiros

²²La chiamata in garanzia è l'istituto processuale per cui chi è convenuto in giudizio per l'adempimento di una obbligazione, alla quale corrisponde in suo favore l'obbligo di un terzo, há facoltà di citare, a sua volta, giudizio onde questo terzo nello stesso giudizio ottenere che, insieme alla pronuncia sulla causa principale, venga pur pronunciato sulla azione diretta a conseguire che il terzo, citatto (garante), lo tenga solle ato ed indenne dalle conseguenze dell'altra pronuncia nella causa principale.

pelos seus agentes, quando no exercício de suas atribuições, como Poder Executivo, Legislativo ou Judiciário.

A primeira vez em que esse dever foi reconhecido segundo os princípios do direito público pela jurisprudência francesa, foi no famoso caso Blanco, ocorrido em 1873. Conforme informa Di Pietro (2001, p. 514), a menina Agnès Blanco, ao atravessar uma rua da cidade de Bordeaux, foi colhida por uma vagonete da Cia. Nacional de Manufatura do Fumo; seu pai promoveu ação civil de indenização por prejuízos causados a terceiros, em decorrência de ação danosa de seus agentes. A menina sofreu grave lesão. Naquela oportunidade, o Tribunal de Conflitos decidiu que a controvérsia deveria ser solucionada pelo tribunal administrativo, porque se tratava de apreciar a responsabilidade decorrente de funcionamento do serviço público. As pessoas jurídicas de direito público são civilmente responsáveis por atos dos seus representantes que nessa qualidade causem danos a terceiros, procedendo de modo contrário ao direito ou faltando ao dever prescrito por lei, salvo o direito regressivo contra os causadores do dano.

Portanto, toda obrigação comporta uma sanção, no caso de não cumprimento, quando o devedor se nega a cumprir espontaneamente a obrigação que assumiu. O Estado há que assumir o ônus de ressarcir o prejuízo causado, o dano sofrido pelos cidadãos vulneráveis, pelo não cumprimento espontâneo da obrigação estipulada constitucionalmente.

Em vista disso, a Constituição Federal de 1988 incluiu a responsabilidade das pessoas jurídicas de Direito Público pelos danos, que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiro. É a responsabilidade objetiva do Estado, determinada constitucionalmente. Assim, o Estado assume o dever de ressarcir os danos e as perdas que ele causar para seus cidadãos.

Todos esses argumentos evidenciam quão fortes é o determinado pela EC n.º 59/2009, ao disciplinar o Ensino Médio como direito público subjetivo, uma obrigação (prestação) positiva a ser cumprida pelo Estado, garante no cumprimento das leis e dívidas sociais por ele assumidas. Os direitos sociais são componentes essenciais mínimos de uma sociedade democrata e plural, cabendo ao gestor das políticas públicas o encaminhamento das soluções para que todos os que não têm ou não tiveram acesso ao Ensino Médio agora o tenham.

4.5 O GARANTISMO SOCIAL

O Garantismo, de acordo com Ferrajoli (2001, p.9-12), significa designar o conjunto das obrigações e limitações impostas a todos os poderes – públicos ou privados, políticos e econômicos –, em nível nacional e internacional, com vista a tutelar os direitos fundamentais, pela sua sujeição à lei. Ele constitui-se na outra face do constitucionalismo.

As garantias constituem-se num sistema de obrigações e de proibições, vinculando os poderes supremos, a começar pelo Poder Legislativo (o qual depende de seu rígido fundamento positivo em normas constitucionais). A onipotência do Legislativo e da política desaparece no Estado constitucional de Direito, fundado na rigidez da Constituição, por força da qual as leis ordinárias são colocadas em um nível de subordinação às normas constitucionais e não podem derrogar estas últimas, mediante sanção de sua invalidação por inconstitucionalidade.

Nas Constituições, os princípios e os direitos fundamentais que a compõem passam a configurarem-se como pactos sociais, em forma escrita, que delimitam a esfera do indecível, isto é, tudo aquilo que nenhuma maioria pode invalidar que corresponde aos vínculos ou às obrigações para a garantia dos direitos sociais. Isso significa uma mudança profunda do paradigma originário do positivismo jurídico, da sujeição à lei de todos os poderes, incluindo, portanto, o próprio Poder Legislativo.

Dessa maneira, para Ferrajoli (2001, p.13) transforma-se a natureza da validade das leis, que já não coincide com a sua mera existência, (respeito às formas e aos procedimentos que regem sua produção). Agora, se exige a coerência do seu conteúdo com os princípios constitucionais. Somente a vigência da lei não possui o condão de torná-la válida. É essencial o seu “conteúdo” em consonância com o disposto na Constituição Federal.

No art. 8º do preâmbulo da Constituição Francesa de 1848, já constava: “A República deve proteger o cidadão e sua pessoa, sua família, sua religião, sua propriedade, seu trabalho e colocar ao alcance de qualquer um a instrução indispensável a todos os homens”, Ferrajoli (2007, p.394).

Também o art. 151 da Constituição de Weimar de 1919 determinava: “A vida econômica deve ser organizada em conformidade com os princípios de Justiça, a fim de garantir a todos uma existência digna do homem”. E na atual Constituição

Italiana, de 1948, ficou decretado no art. 3º que: “É tarefa da república remover os obstáculos de ordem econômica e social que limitam de fato a liberdade e a igualdade dos cidadãos”.

Ferrajoli (2007, p.395) sintetiza que “Um Estado de direito social com um sistema de garantias positivas é um Estado com vínculos e obrigações para a tutela dos direitos sociais”. Assim, um Estado social não é um Estado paternalista, nem assistencialista, nem um Estado voltado para os interesses de corporações ou classe social dominante.

No entendimento desse autor (2007, p.397), os direitos sociais representam um fator indispensável de *igualdade material*, de reconhecimento recíproco, de solidariedade e de identidade coletiva, que são pressupostos essenciais de uma democracia política. Os direitos sociais possuem a característica de serem *erga omnes*, ao encargo da esfera pública e comporta uma redistribuição de riquezas: “um verdadeiro problema dos direitos sociais é a aplicação da legislação e a introdução nas instituições e nas funções de garantia, do direito a sua satisfação”.

Na obra *Principia Iuris Teoria del diritto e della democrazia*²³ (2007, vol.II, p.392-412), Luigi Ferrajoli apresenta a sustentação teórica para o Garantismo Social. Para esse autor (2007, p. 392) o direito à vida e à sobrevivência inclui a maioria dos direitos sociais, como direito à educação, à saúde, à previdência, ao trabalho e à subsistência (alimentar). Para ele, o escopo e a razão social das instituições políticas são a tutela da vida, a satisfação de um mínimo vital.

Por isso, Ferrajoli (2001, p. 8) enfatiza que o termo Garantismo foi um alargamento do significado da palavra garantia, dentro do terreno do Direito Penal, no sentido do direito à liberdade, contra as barbáries produzidas pelo sistema policial e judicial italiano pós-fascismo – dentro da cultura jurídica de esquerda da segunda metade dos anos 70 –, como réplica teórica à legislação e às decisões dos juízes que fragilizavam o débil sistema de garantias do processo.

O Garantismo exprime, desde o seu nascedouro, a exigência de tutela à vida, à integridade e à liberdade pessoal contra o poder punitivo. Na atualidade, para Ferrajoli (2001, p.8 - 9), o Garantismo atua como paradigma da Teoria Geral do Direito, em todo campo dos direitos subjetivos e em todos os campos de poderes, para afastar o perigo do direito visado ser violado, o que exprime uma desconfiança

²³Esse livro encontra-se em italiano e espanhol. Ainda não foi lançado em português.

na espontânea satisfação ou no espontâneo respeito dos direitos fundamentais, no exercício espontâneo legítimo do poder.

Nesse sentido, o Garantismo opõe-se a qualquer concepção, fundada na ilusão de um poder bom ou de uma espontânea observância dos direitos, tanto nas relações econômicas, nas políticas públicas, ou nas questões de direito público ou privado.

O Garantismo Social designa o conjunto de garantias, até agora imperfeitas, destinadas a satisfazer os direitos sociais, como os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, entre outros.

Em vista disso, hoje na Itália, a opção entre o uso restrito e o uso alargado do Garantismo não é politicamente neutro. O apelo ao Garantismo como sistema de limitações apenas à jurisdição penal conjuga-se, em vastos setores da moderna cultura política liberal, com a não aceitação de limitações e controles jurídicos, e, em particular, judiciais, em relação ao poder político e ainda mais ao poder econômico. Há necessidade de limitações legais e judiciais para impedir o poder absoluto, seja ele público, seja privado.

Verifico, porém, que a teoria do Garantismo Social, no país italiano, encontra-se vinculado aos direitos individuais. Não há manifestação quanto aos direitos coletivos, de grupos. Isso acontece no contexto da Itália, em razão de sua legislação e sua jurisprudência.

No Brasil, o Código de Defesa do Consumidor (CDC, Lei n.º 8.078/90) determina, no art. 81, a classificação e a diferenciação legal dos direitos coletivos, quando dispõe que a defesa coletiva será exercida quando se tratar de:

I - Interesses ou direitos difusos, assim entendidos, para efeitos deste código, os transindividuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato;

II - Interesses ou direitos coletivos, assim entendidos, para efeitos deste código, os transindividuais, de natureza indivisível de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica base;

III - Interesses ou direitos individuais homogêneos assim entendidos os decorrentes de origem comum.

(Lei n.º 8.078 de 1990. Código de Defesa do Consumidor - CDC).

No Brasil, hoje, são exemplos de direitos difusos a proteção da criança e do adolescente, das pessoas portadoras de deficiência, da comunidade indígena.

Também há necessidade de esclarecer que a Constituição Federal do Brasil, estabelece no seu artigo 2º que "são poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário". E no art. 5º, inciso XXXV determina que "a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito". É o poder capaz de garantir os direitos sociais contra ameaças e violações. Por isso, no Brasil, o princípio da separação dos poderes, tal como está na Constituição, não impede que o Poder Judiciário garanta a efetividade dos direitos sociais.

No Brasil, a omissão do Poder Executivo frente às demandas sociais e a morosidade do Poder Legislativo em legislar deixaram um vácuo, um espaço para que acontecesse o protagonismo do Poder Judiciário frente ao grande volume de trabalho que lhe chega diariamente. Assim, no Brasil, o Poder Judiciário funciona como fiel da balança, entre os poderes omissos (Executivo e Legislativo) em razão das exigências populares. Trata-se de uma garantia de eficácia dos direitos constitucionalmente assumidos, frente aos poderes que os olvidam.

Boldrini (2012, p.213-214), defende que o orçamento público deve prestar-se para dar destinação correta aos recursos públicos, e a decisão política a respeito desse destino deve corresponder à vontade da Constituição Federal, ou seja, para a realização dos direitos sociais. A realização desses direitos requer distribuição de riquezas, a ser feita pelo recolhimento de tributos e alocação, no interesse público, dos recursos obtidos.

Para esse autor (2012, p. 214), no Brasil, o princípio da separação dos poderes não impõe limites à garantia e à efetivação dos direitos sociais pelo Judiciário, em face das omissões do Executivo. Logo, a separação dos poderes é concebida como garantia de direitos.

Um exemplo atual, do acima elencado, são os milhares de ações que ingressam no Poder Judiciário brasileiro pedindo o direito à creche, quando os Municípios alegam que não dispõem as vagas. É recorrente o Poder Judiciário determinar ao prefeito a abertura de vaga na Educação Infantil. O mesmo ocorre com o direito ao Ensino Médio, apenas em número muito menor de processos.

Assim, em frente das alegações de uma suposta violação do princípio de separação dos poderes e as regras de previsão orçamentária, não comporta que se questione a gestão do erário público por parte do Poder Judiciário. É a vida e a dignidade da maioria da população que se encontra em disputa em face da

impossibilidade de prover a sua sobrevivência e a sua educação frente os poderes negligentes em sua execução ou legislação.

O argumento do direito à vida estar subordinado à discricionariedade da administração em aplicar os recursos, estipulados na lei orçamentária, implicaria um desrespeito ao mínimo vital. Em tal discricionariedade, o Poder Público determina a construção de uma estrada aqui ou mais adiante. Porém, quando se trata dos direitos sociais, do mínimo indispensável à vida, não há possibilidade de a administração pública utilizar o argumento da discricionariedade.

Nesse contexto de conflito entre o princípio da separação dos poderes e o direito fundamental de proteção à vida, é forçoso considerar que há valores que se sobrepõem a outros. É claro que o bem jurídico de maior relevância a ser tutelado é a vida, que está assegurado no artigo 5º, caput, da Constituição Federal Brasileira. O Poder Judiciário pode e deve fazer cumprir os direitos sociais.

O Ministro Celso de Mello, do Supremo Tribunal Federal, em liminar intentada pelo Estado de Santa Catarina (Petição n.º 1.246-1), decidiu:

[...] Entre proteger a inviolabilidade do direito à vida que se classifica como direito subjetivo inalienável assegurado pela própria Constituição da República (art. 5º, caput) ou prevalecer direito secundário do Estado, entendo – uma vez configurado esse dilema – que razões de ordem ético-jurídica impõem ao julgador uma só e possível opção: o respeito indeclinável à vida.

Nesse mesmo sentido, o juiz Rafael Pagnon Cunha (11/09/2014), em decisão proferida, salienta qual o papel que cabe aos magistrados: “ao Judiciário, guardião das promessas do constituinte de uma sociedade fraterna, igualitária, afetiva, nada mais resta que dar guarida à pretensão – por maior desacomodação que o novo e o diferente despertem”.

Hoje, Grinover, Watanabe e Lucon (2015) argumentam no sentido contrário:

[...] O Judiciário brasileiro há muito tempo, deixou de cumprir apenas a função que tradicionalmente lhe é atribuída — resolver com justiça litígios individuais de caráter patrimonial — para assumir também um papel de destaque no cenário político, assegurando, diante da inércia e da ineficácia de atuação dos outros poderes estatais, a efetivação de direitos e de garantias fundamentais previstos na Constituição de 1988. Ocorre que, até então, não obstante o esforço da doutrina e da jurisprudência neste sentido, tal atividade tem sido desenvolvida pelo Judiciário sem a existência de

balizas legais precisas a orientar a conduta dos magistrados postos diante da necessidade de decidir questões cujos reflexos, por diversas vias, atingem a toda a sociedade (como sistemas escolares, estabelecimentos carcerários, instituições e organismos destinados à saúde pública, acesso ao transporte, moradia, saneamento, mobilidade urbana *etc.*)

Esses autores entendem que necessita ser feita uma lei que defina como, de que modo e quais os procedimentos necessários para que o Poder Judiciário possa interferir em Políticas Públicas.

Para eles é necessário que a lei defina, de modo claro, qual o procedimento que o juiz pode realizar para intervir em questões que dizem respeito à sociedade como um todo, quanto ao bem-estar coletivo e aos direitos sociais. Eles ponderam que a existência de conflito entre os poderes decorre da dificuldade de definição de limitações de cada um nas políticas pública. Eles mencionam o Projeto de Lei n.º 8.058/14, que institui processo especial para o controle e a intervenção em políticas públicas pelo Judiciário, arguindo que o novo processo proposto é pautado pelo diálogo e cooperação institucional.

Esse Projeto de lei, no seu artigo 7º, propõe:

[...]. Se o pedido envolver o mínimo existencial ou bem da vida assegurado em norma constitucional de maneira completa e acabada, o juiz poderá antecipar a tutela, nos termos do art. 273 do Código de Processo Civil, estando nessa hipótese dispensadas as informações a respeito dos incisos II, III e IV do artigo 6º.

Parágrafo único. Considera-se mínimo existencial, para efeito desta lei, o núcleo duro, essencial, dos direitos fundamentais sociais garantidos pela Constituição Federal, em relação ao específico direito fundamental invocado, destinado a assegurar a dignidade humana.

Parece-me que esse projeto de lei se pauta por uma burocratização que pouco acrescentará. O Judiciário deverá solicitar informações ao gestor público quanto à execução de certa política, bem como seu cronograma. O magistrado poderá designar audiências públicas. As partes, de comum acordo, poderão submeter o conflito ao juízo arbitral. Por sorte, os direitos sociais, entre os quais o direito à educação pauta-se por integrar o mínimo existencial, do qual o projeto de lei prevê antecipação de tutela. Aparenta-me que essa iniciativa legislativa cairá na vala comum dos projetos ineficientes feitos para não serem levados a sério pela

sociedade civil. Uma norma somente tem acolhida quando reconhecida como tal, pela sociedade.

Avançando nas possibilidades de efetividade das normas de direitos sociais, Ferrajoli (2007, p. 403) aventava a possibilidade de uma jurisdição social ou de direito objetivo, ativada de ofício por um defensor público ou pelo Ministério Público, ou pelos interessados, para prevenir, acertar ilícitas lesões ou inadimplementos dos direitos sociais de interesse público; isto, pensando nas carências e nas disfunções graves da escola.

Parece-me primordial, no Brasil, quanto à efetividade das decisões judiciais nas ações civis públicas, a figura de uma pessoa ou ente colaborador, ou um funcionário designado para controlar o cumprimento das decisões judiciais, em termos de direitos sociais.

Uma figura semelhante ao “comissário de agir”, proposto pelo código de processo administrativo italiano, nos arts. 21 e 114, § 4º, “d” (ITÁLIA. Decreto Legislativo, 02.07.2010, n.º 104).

Conforme assegurou um defensor público, em entrevista realizada: “de cada dez decisões em ações civis públicas, sete tornam-se belos papéis para enfeitar a parede”.

Pois, no que se refere ao Poder Executivo, Ferrajoli (2007, p.408) exprime seus temores quanto à efetivação dos direitos sociais, visto que “o principal problema da garantia dos direitos sociais é o seu financiamento”. Para ele (2007, p. 409), o direito à saúde configura um direito tipicamente molecular, isso inclui um direito negativo de imunidade, de evitarem-se lesões, como exemplo o comércio adulterado de alimentos, remédios vencidos, e um direito positivo de prestação da saúde, para todos (*erga omnes*).

E, no que concerne ao poder privado, ao mercado, o Garantismo Social designa que eles também se encontram sob o comando da Constituição Federal e devem cumprir a legislação. Mesmo com todas as tentativas de obstrução do cumprimento das obrigações sociais pelo Estado, o que prevalece é o direito coletivo ao erário público o qual precisa ter como prioridade os direitos sociais por todos.

Por oportuno, cabe lembrar as ajudas financeiras fornecidas pelo Estado aos bancos privados falidos, que tem como exemplo de recente passado o banco econômico com o Proer. O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (PROER) do Governo FHC com a

finalidade de recuperar as instituições financeiras que estavam com problemas de caixa. Vigorou até 2001, quando da promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal, que proibiu aportes de recursos públicos para o saneamento do Sistema Financeiro Nacional.

Quanto à difusão dos direitos sociais para as classes populares, Evilásio Salvador (2010) questiona:

[...] A característica comum a todas as crises financeiras dos últimos trinta anos é o comparecimento do fundo público para socorrer instituições financeiras falidas durante as crises bancárias, à custa dos impostos pagos pelos cidadãos. Com a financeirização da riqueza, os mercados financeiros passam a disputar cada vez mais recursos do fundo público, impedindo a expansão dos direitos sociais.

Uma excelente ideia aduz Ferrajoli (2007, p. 401) “a tributação progressiva dos mais ricos”. No Brasil, encontra-se na Constituição Federal a determinação de taxaço das grandes fortunas (*art. 153, inciso IV, c/c §4º, inciso I, da Constituição Federal de 1988*), a qual até hoje não foi regulamentada, passados 26 (vintes e seis) anos da sua vigência. A Teoria do Garantismo social necessita ser divulgada para os movimentos populares, no sentido de que, como sociedade civil organizada possa exigir, tendo ferramentas jurídicas eficazes, para o cumprimento dos direitos sociais. Não basta ir para a rua; há de ser feita a cobrança de efetividade dos direitos sociais perante o Poder Executivo, e, no caso de reiterados descumprimentos, encaminharem ao Poder Judiciário, cobrando a dívida social do Estado, para com a imensa maioria populacional. O cientista político Francisco Fonseca (13/11/2014) diz que “Tudo isso está presente nesta postura de vencer esse debate público da democracia contra o autoritarismo, dos direitos sociais contra o elitismo. É isso que está em jogo”.

Nesse sentido, o povo é protagonista de sua história, José Geraldo de Souza Júnior, na obra (2008) “Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua. Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito”, apresenta a experiência do curso “O Direito Achado na Rua”, para capacitar assessorias jurídicas para os movimentos sociais e buscar ser a expressão dos novos sujeitos coletivos e das experiências por eles desenvolvidas de criação do Direito. Esse autor apresenta a possibilidade de elaborar um projeto político de transformação social e verificar práticas sociais criadoras de direito e estabelecer novas categorias jurídicas. O

nome “rua” é uma metáfora do espaço público, do lugar do protesto, da sociabilidade, da ação autônoma da cidadania (autônomo: que se dá a si mesmo o direito). Não se trata do senso comum. Trata-se do direito, no aspecto propositivo, como prática social e o compromisso como alternativa ao direito social. Souza Jr. (2008, p.244) lembra expressões de Roberto Lyra Filho: “não é a justiça a resultante de um diálogo que liga os Atos dos Apóstolos ao Manifesto Comunista de 1848? Entre nós, no Brasil, quem pontuou isso foi o político e jurista João Mangabeira”:

[...] A fórmula da justiça não deve ser mais a que se resume em “dar a cada um o que é seu”. Aplicada em toda a sua inteireza a velha norma, é o símbolo da descaridade, num mundo de espoliadores e de espoliados. Por que se a justiça compreende dar a cada um o que é seu, dê-se ao pobre a pobreza, ao miserável a miséria, ao desgraçado a desgraça, que é isso o que é deles. A regra da justiça deve ser: a cada um segundo o seu trabalho, enquanto não se atinge o princípio “a cada um segundo a sua necessidade”. (Souza Júnior, 2008)

Vindo da Inglaterra, George Andrew Mészáros (2014) defende que os movimentos populares agreguem a luta social à luta jurídica. Para ele, os movimentos sociais de esquerda exercem peso fundamental nas relações de poder do sistema jurídico e exploram as potencialidades do Direito. Ele citou como exemplo: “em 1984, houve a greve dos mineiros na Inglaterra. A greve foi derrotada, os mineiros foram criminalizados, e a lei foi mudada no sentido de subordinar os sindicatos. Hoje, o sindicato dos mineiros praticamente não existe”. Em 1992, os sindicatos entraram com um pedido de revisão judicial alegando inconstitucionalidade da lei e ganharam. Na época, o governo queria fechar um número determinado de minas e foi decidido que não houve uma consulta, que o governo não havia seguido determinados procedimentos. Ou seja, o que era difícil de fazer na prática, no sentido de mobilização social, viu-se possível por meio do Jurídico, por uma brecha na lei.

Parece-me pertinente observar que, além dos movimentos populares, cabe à população em ações singulares ou coletivas, demandar o Poder Judiciário na questão de infimas negativas de efetivação dos direitos sociais e do direito à educação. Mas, também, o Garantismo Social deve ser entendido como um direito-dever de todos os jovens e crianças: direito de acesso, permanência e conclusão dos estudos, direito de estar na escola e de obter o diploma. O direito de permanecer na escola é correlato ao dever de ter resultados satisfatórios nos

estudos, visto que o seu trabalho é somente estudar, e esse deve ser feito com afinco.

4.6 OS POSICIONAMENTOS DIVERGENTES DO GARANTISMO

Alguns autores tecem críticas à Teoria do Garantismo e a Luigi Ferrajoli, um dos expoentes dessa corrente jurídica. Entre eles, Garcia Figueiroa (2005), professor de Filosofia do Direito da Universidade de Castilla-La Mancha, na Espanha. Ele questiona e rebate a tese de falsa neutralidade do direito, pois segundo ele: “quando descrevemos o direito, devemos fazê-lo sem introduzir juízos de valor. Caso contrário, confundimos o *ser* do direito com o seu *dever ser*”. A essa crítica Ferrajoli (2012, p.15) responde que a neutralidade constitui um aspecto ilusório e largamente ideológico. Na argumentação jurídica e na interpretação das leis, são inevitáveis e sempre intervêm juízos de valor.

De outra forma, Luciano Feldens (2010, p. 265) elabora críticas ao Garantismo e a Ferrajoli, arguindo que ele possui uma visão pessimista do poder, entendendo-o, *sempre*, como um mal. Para Feldens, “compreender o Estado como *sempre* um mal, assinalando um ‘irreduzível grau de ilegitimidade política’, parece-nos demasiado forte”. Ele continua expondo que “um determinado poder (governo) possa “descambar para o mal”, achando-se exposto a “degenerar-se em despotismo” não equivale a dizer que *todo* poder é *mal* e que *necessariamente* descambará para o despotismo”. (Grifos do autor). Ele cita Ferrajoli, no livro *Derecho y Razón* (2000, p. 85) ²⁴.

Na obra “Garantismo uma discussão sobre direito e democracia” Ferrajoli (2012, p.37) apresenta as críticas recentes recebidas e quais os seus posicionamentos a respeito delas. Cruz Parceró, professor da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), rechaça a alegação de Ferrajoli que institui uma forte correlação entre os direitos subjetivos (prestações positivas) e os deveres correspondentes, as obrigações dos mesmos objetos que constituem as garantias

²⁴“[...] el presupuesto del garantismo es siempre una concepción pesimista del poder como malo, sea quien fuere el que lo padece, puesto que se halla expuesto, en todo caso, a falta de límites e garantías, a degenerar e nel despotismo”. Ferrajoli, Luigi. *Derecho y Razón*, Madrid: Trotta, 2000, p. 885.

primárias de tais direitos. Ferrajoli refuta essa concepção, visto que “a correlação é uma relação lógica entre direito subjetivo e obrigações, para não cairmos em generalidades, as quais *nunca* serão concretizadas” (grifo meu). Esse autor exemplifica que “o direito à educação ou ao trabalho, o dever consiste em fornecer educação ou trabalho aos seus titulares (e não em uma genérica redução do analfabetismo ou no pleno emprego, que são políticas sociais)”.

Na tese de doutorado de Oliveira Neto, “Os direitos fundamentais e os mecanismos de concretização: o Garantismo e a estrita legalidade como resposta ao ativismo judicial não autorizado pela Constituição Federal” (2011, p.146-149), ele apresenta a objeção de Danilo Zolo (professor da universidade de Florença, Itália), a respeito da tese do Garantismo. Para Zolo, não é possível à atribuição dada por Ferrajoli à noção de direitos fundamentais com importantes valorações político-ideológicas, a qual “sugere uma polêmica contra” os direitos patrimoniais (privados), considerados como a fonte da desigualdade jurídica entre os sujeitos.

Ferrajoli (2011, p. 98-104) comenta, no seguinte sentido. Os direitos fundamentais são universais (direitos a todos e em igual medida), indisponíveis, não podem ser alienados, “funcionam como limites e restrições à legislação e, mais em geral, ao poder político da maioria, que não pode derogá-los”. “Consistem em fragmentos de soberania nas mãos de todos e de cada um, e por isso para o povo e a totalidade de seus componentes”. Eles definem aquilo que nenhuma maioria pode decidir de não fazer, por exemplo, não fornecer a alguém a assistência médica. Existe, sim, uma oposição conceitual entre direitos fundamentais e direitos patrimoniais (negociais). Os primeiros atribuídos a todos e em igual medida; os segundos atribuídos a cada um de maneira exclusiva são à base da desigualdade jurídica.

Oliveira Neto (2011, p. 149) relembra que o que mais suscita debates com Ferrajoli é a seguinte questão: qual o conteúdo dos direitos fundamentais? Ao qual Ferrajoli responde (2011, p. 104-108): o primeiro critério é a dignidade da pessoa, que incluem “os direitos sociais à sobrevivência que são todos – dos direitos à saúde e à instrução aos direitos à subsistência e à previdência – direitos à redução das *desigualdades* nas condições de vida”. “Com esses é estipulada a não exclusão de ninguém”. “Todos os direitos fundamentais são (e se justificam como) leis dos mais fracos em alternativa às leis dos mais fortes que vigorariam na sua ausência”. “Estes ingressam naquela que eu chamei a “esfera do indisponível””. São os direitos à vida,

à integridade e à liberdade pessoal. Mas são também os mínimos vitais: os direitos sociais à saúde, à instrução, à subsistência e à previdência.

Alexandre da Maia (2000), professor de Direito na faculdade de Olinda, Pernambuco, observa em seu artigo “O Garantismo jurídico de Luigi Ferrajoli: notas preliminares” que:

[...]. Essa teoria corre o risco de ser manipulada por estruturas de poder que se valham da imprecisão conceitual dos direitos fundamentais. Essa imprecisão abre possibilidades argumentativas para a configuração de direitos fundamentais a cada problema específico e assim solucioná-los através da aplicação de tal direito a cada caso é uma forma de incluir, em casos concretos, elementos até então ausentes na interpretação jurídica.

Acredito ser um exagero querer a definição meticulosa dos direitos fundamentais. Eles estão presentes e definidos na Constituição Federal de 1988. O Garantismo é simples e tranquilo quanto a isso. Cumpra-se, logicamente, o determinado pela Lei Maior. Não há necessidade de tantas elucubrações e argumentos jurídicos para que se possa saber o que é e o significado de direitos fundamentais.

Ferrajoli defendeu o princípio da legalidade e o estrito cumprimento e obediência à lei em toda sua obra. Para ele, não é possível, nem defensável, qualquer consideração em contrário.

Um autor que não formula críticas a Ferrajoli, mas tem um posicionamento divergente é Jesús Antonio de la Torre Rangel, jurista do México. Ele apresentou seu pensamento em uma conferência realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR) intitulada: *Sociologia Jurídica Militante Hoje: "O Direito como arma de libertação na América Latina" 30 anos depois*, em 6/08/2014. La Torre Rangel tem sua biografia marcada por ter sido defensor público no México, em meados dos anos 70. Ele é um jusnaturalista histórico²⁵, busca no trabalho jurídico prático as questões

²⁵Creio que existem diversos modos de entender o direito natural, duas grandes tradições. Uma é a tradição clássica, que segue a linha aristotélico-tomista, e outra é a tradição ilustrada, que vem com as ideias dos direitos naturais do homem, localizada na Inglaterra no final do século 17 e que se converte em três vertentes: a inglesa, a francesa e a norte-americana. Tanto um quanto outro serviram como bandeiras de lutas, senão de revoluções, de mudanças sociais importantes. Mas também serviram como ideologia para sustentar os regimes. Eu continuo falando de jusnaturalismo histórico. Muitos me criticam, dizem que é um contrassenso. Eu entendo que há sentido porque creio em um referente ético-jurídico que é a busca da justiça e creio que a tradição do jusnaturalismo clássico defendeu isso. E creio que isso sempre deve ser pensado historicamente, ou seja, no momento concreto e com as conjunturas existentes.

prementes entre as leis, a justiça, as injustiças da vida real, as quais não foram teorizadas. Rangel utiliza a expressão “a legalidade da injustiça” (de Enrique Dussel), pois, no México, ele verifica que a cada dia a legalidade é mais injusta. Ele também afirma: se a justiça está baseada na lei, que bom; *se não, não importa*. No contexto mexicano, para esse autor, hoje, o campo de luta pela justiça e por melhores condições é no Poder Judiciário. Ele afirma que há Juízes que enxergam o direito para além da norma. O importante é o senso de justiça e o sentido humano da lei e da justiça.

Ele esclarece (2014) que:

[...] Nós, os operadores do Direito somos formados pela escola da exegese, do século XIX, a partir dos códigos, com base em uma ideologia dominante, pela qual o juiz deve ser “a boca da lei”. [...] Somos advogados “codigueiros”. É muito difícil que advogados formados assim, com base em uma ideologia dominante, sejam capazes de dar um passo à alternatividade.

Para La Torre Rangel (2014), o Juiz está para fazer justiça. Assim como é importante que o povo conheça a lei para poder fazer uso dela e criticá-la, pois, ele a tem sempre como referência. Quanto ao ativismo judicial, ele entende que é perfeitamente válido, sempre que a resolução esteja fundada em um sentido de equidade. Essa ideia de divisão de poderes pertence a uma forma de entender o Estado. Os Juízes têm o direito em concreto e o aplicam. Quando lhe foi perguntado: o que é possível fazer para tirar o caráter opressor do Direito, ele respondeu:

[...]. Existem distintos campos de luta pelo direito insurgente. Um é a academia, outro é o pensamento teórico. É importante o sentido de justiça e o sentido humano. O mais importante é o ser humano e o bem do ser humano. Isso deveria sempre ser enfatizado nas normas. O que é possível fazer depende da posição em que cada um está e da circunstância histórica em que está inserida. Mas é preciso ter um mínimo de consciência e uma vontade de ver as coisas de outro modo.

Verifico não haver divergências em profundidade, de conteúdo, no pensamento esposado por Ferrajoli e La Torre Rangel. Há somente divergências de formas e modos de atuação. O pensamento fundante desses dois autores dirige-se no mesmo diapasão, na defesa dos direitos fundamentais do ser humano e a aplicação na práxis judiciária.

O diferencial não é no campo teórico-conceitual, mas sim diferenças de contextos, de experiências vividas. Ferrajoli nasceu no período do fascismo de Mussolini, atuou como magistrado verificando a idiossincrasia entre quem aplicava a Constituição Italiana de 1947 e aqueles que continuavam a aplicar o Código Fascista de Rocco, o qual permitia atrocidades feitas no período da investigação criminal, sem a presença de um defensor. Porém, ele converge com La Torre Rangel quanto aos direitos sociais e sua aplicabilidade em grau máximo.

As palavras de La Torre Rangel refletem as injustiças da vida real e a sua experiência quanto à falta de garantias para os direitos mínimos dos pobres no México. Isso traz à tona o desaparecimento dos 43 estudantes do Ensino Médio (secundaristas do magistério), da Escola Normal Rural Raúl Isidro Burgos, em Ayotzinapa, no Estado de Guerrero, no sul do país, desde 26 de setembro de 2014. Eles retornavam de um protesto e sofreram uma ação criminosa da polícia de Iguala. O objetivo dessa escola é formar alunos com potencial para se tornarem professores e líderes comunitários no meio rural. Isso reflete que nem o direito à vida é garantido para os pobres no México. Será que o mesmo não acontece também com tantos jovens brasileiros, nas periferias?

4.7 A TEORIA DO GARANTISMO: Reflexos no Brasil

O conhecimento da teoria do Garantismo se reduz muito na esfera do direito criminal, em nosso país. Efetuei pesquisa nas teses e dissertações da Capes/MEC (Ministério da Educação e Cultura) e verifiquei que, até outubro de 2014, foram realizados trinta e quatro (34) trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), referentes à Teoria do Garantismo. Desses, vinte e cinco (25) tratam do Garantismo penal, sete (7) dos direitos fundamentais em sentido lato e dois (2) do direito ambiental.

Porém, o Garantismo Social, ao demandar a aplicabilidade dos direitos sociais em grau máximo vai além do direito público subjetivo e estende a obrigatoriedade e gratuidade do direito à educação até o nível de pós-graduação. Ferrajoli (2001, p. 19) entende que o paradigma Garantista da democracia

constitucional é um paradigma embrionário, que pode e deve ser alargado, numa tripla direção:

[...]. Para garantia de todos os direitos, não só dos direitos de liberdade, mas também dos direitos sociais; em relação a todos os poderes, mas, não só os poderes públicos, mas também os privados; a todos os níveis, não só ao direito estatal, mas também ao direito internacional. (Ferrajoli, 2001, p. 19)

Para esse autor (2001, p.19-20), “A história do constitucionalismo é a história do progressivo alargamento da esfera pública dos direitos”. Uma história não teórica, mas sim social e política, visto que nenhum direito social é doado, mas antes foram e são conquistados por movimentos revolucionários.

Foram nas lutas operárias, feministas e ambientalistas, na derrota do nazifascismo, que os direitos fundamentais (direitos sociais) se firmaram quando a opressão se tornou intolerável: a lei em favor do mais fraco em alternativa à lei do mais forte que vigorava. Para Ferrajoli (2001, p.24): “Todas as garantias, na verdade, têm um custo: máximo para as garantias sociais positivadas, que requerem a distribuição e a redistribuição de recursos fora e contra a lógica do mercado”. Trata-se dos custos do direito e da democracia, contra os custos da lei desregulada e selvagem do mais forte.

A Teoria do Garantismo também expressa sua aversão pelo fascismo e pelos regimes ditatoriais. Não permitir o retorno desses sistemas autoritários e ditatoriais, que excluem a população dos direitos sociais, pois eles preferem a barbárie.

Na Itália, mesmo decorridos 70 anos da derrota do regime fascista, seus seguidores continuavam a deixar marcas na população. É o caso do assassinato do militante do Partido Comunista Italiano (PCI), “Ivo Zini”, em 28 de setembro de 1978, quando olhava a lista dos filmes no jornal L’ Unitá²⁶, afixado em um muro na Via Appia Nuova, nº 361, em Roma. No local há uma placa em homenagem ao militante comunista assassinado. Os homicidas foram dois neofascistas, pertencentes ao Núcleo Armado Revolucionário (NAR), grupo atuante de 1977 até 1981, com sede-base em Roma.

²⁶O diário de esquerda fundado por Antonio Gramsci.

Ferrajoli é exemplar no sentido de arguir a necessidade de não se permitir que esse exemplo temerário da história ocidental se repita. Também, a contrário *sensu* dos fascistas, o Garantismo Social inspira a necessidade de uma lei de responsabilidade educacional, dirigida aos gestores públicos da educação, que contenha normas e sanções a gestores públicos inoperantes ou que realizam uma gestão temerária dos recursos públicos.

Essa teoria pode impulsionar os movimentos populares no Brasil, na luta pelos direitos sociais em grau máximo, fazendo esse conceito chegar à rua, ao espaço público não formal, para que a população se sinta empoderada para exigir esses direitos, em grau máximo, para todos.

Na música de Violeta Parra, *Gracias a la Vida*, verifico a educação como fator desencadeante da libertação da população vulnerável. “Obrigado à vida, que me tem dado tanto. Ela deu-me o som e o alfabeto. Com ele, as palavras que penso e falo”²⁷.

Os fundamentos do Garantismo Social, ao exprimir a necessidade dos direitos sociais em grau máximo, são da maior relevância. Eles encaminham para a sua efetivação pelo Poder executivo, para novas leis para o Legislativo e para o cumprimento do determinado na Constituição Federal, para o Poder Judiciário. Também são uma força alentadora para os movimentos populares na condução das lutas por mais e melhores direitos sociais, entre os quais o direito à educação e ao Ensino Médio para todos.

Também entendo que, no Brasil, o Garantismo Social não pode ser reduzido aos direitos individuais. Deve, porém, ter sua abrangência direcionada para os direitos coletivos, no trato dos direitos sociais.

Um país que prima pela democracia não pode determinar a efetividade dos direitos sociais apenas em nível intermediário. Sem a universalização da Educação Básica, fica-se com a perspectiva de sermos somente meia-república. Isso quer dizer república incompleta.

Quando há uma dívida (um débito) a ser cobrada, há que se convidar ou coagir o garante da obrigação positiva (Estado), para que efetue o adimplemento do débito que possui frente à maioria da população.

²⁷Gracias a la vida, que me há dado tanto. Me há dado el sonido y el abecedario. Com ellas palabras que pienso y declaro.

Ferrajoli (2013, p.15) expressa com muita propriedade, que o termo garantia, hoje, se entende prevalentemente como “o conjunto dos limites e dos vínculos impostos aos poderes públicos para a garantia dos *direitos fundamentais*”. Ele reitera a necessidade de:

[...]. Desenvolver formas de solidariedade, de acolhimento e de integração e, por outro lado, defender contra a demagogia populista não somente as garantias penais e processuais, mas também, mais em geral, a garantia dos direitos fundamentais de todos, a começar pelos direitos sociais.

No Brasil, entre os autores que tratam do constitucionalismo e dos direitos sociais, Konzen (1995, p.13) há 20 anos já questionava a questão da “efetividade e da exigibilidade” do direito à educação, no Seminário Estadual *O Direito é Aprender*, ao escrever “O que me perturba é saber como fazer as normas funcionar. Ou seja, no caso, como tornar efetivo o direito à educação? Qual é a responsabilidade de cada um? Qual é o papel de cada um? Quais são os instrumentos de exigibilidade?”

Ferrajoli defende de modo contundente o Estado Constitucional. É a primazia dos comandos da Constituição Federal para todos os poderes, públicos ou privados. Faoro (2007, p.177) possui o mesmo entendimento, assim explanado:

[...] Depreende-se do movimento histórico que deu lugar ao constitucionalismo e do papel que as constituições desempenharam na sociedade moderna que o controle do poder – o banimento do arbítrio – é a pedra angular de todo o processo. Sem a existência de freios reais não se pode falar de governo constitucional, freios que, para que controlem o poder, articulam-se a partir do consentimento e das decisões dos destinatários do poder.

Dalmo Dallari (2010, p.350, 351) toma os termos “eficiência, efetividade e garantia” no sentido de que a Constituição é uma forma prática e eficiente de dar efetividade contra os abusos de quem detivesse o poder político. Segundo esse autor, é “para que a Constituição fosse realmente a garantia dos direitos fundamentais de todos os seres humanos, que se iniciou uma nova etapa do constitucionalismo na segunda década do século XX”. Ele também faz referência que foi:

[...]. Uma consequência, extremamente importante do ponto de vista da prática da Constituição e da eficácia jurídica e social de seus preceitos, é que tudo o que consta da Constituição em termos da fixação de obrigações

é vinculante para os destinatários, tanto no sentido da obrigação de respeitar a Constituição, jamais fazendo qualquer coisa que contrarie algum de seus dispositivos, quanto no sentido da obrigação de fazer. Isso é de excepcional importância (...). Nenhuma autoridade tem o poder de arbítrio para decidir se vai ou não fazer alguma coisa que a Constituição determina.

Sarlet (2012, p. 218-219), refere-se à eficácia dos direitos fundamentais, assim como a garantia de tutela dos direitos sociais e defende que:

[...]. Os direitos sociais, ou foram como tal designados por serem direitos a prestações do Estado na consecução da justiça social, mediante a compensação de desigualdades fáticas e garantia do acesso a determinados bens e serviços por parte de parcelas da população socialmente vulneráveis (...) a qualificação de tais direitos como sendo também direitos sociais está diretamente vinculada à garantia de tutela de uma determinada classe social (os trabalhadores).

Barroso (2013, p.329) utiliza o termo “efetividade” ao assinalar que:

[...]. No período imediatamente anterior e ao longo da vigência da Constituição de 1988, consolidou-se um quarto plano fundamental de apreciação das normas constitucionais: o da sua efetividade. Efetividade significa a realização do Direito, a atuação prática da norma, fazendo prevalecer no mundo dos fatos os valores e interesses por ela tutelados. Simboliza, portanto, a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o *dever-ser* normativo e o *ser* da realidade social. O intérprete constitucional deve ter compromisso com a efetividade da Constituição. (Grifos do autor)

O autor acima citado, (2013, p.161) refere que “as normas constitucionais em geral são dotadas do atributo de imperatividade. Não é próprio de uma norma jurídica sugerir, recomendar, alvitrar. Normas constitucionais, portanto, contêm comandos”.

Lopes (2006, p. 91) escreve a respeito da ineficácia, da eficácia e da efetividade do Direito. Para esse autor “A pergunta que inquieta muitos latino-americanos refere-se à distância que facilmente se constata entre as regras e a conformidade dos comportamentos às regras”.

Abramovich (2011, p.205) argumenta de modo muito coerente que:

[...] el uso del derecho a la vida para proteger intereses amparados por derechos sociales há sido uma estratégia utilizada em el nivel doméstico ou que podría ser utilizado em el âmbito del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Em el sistema europeo también se há utilizado el derecho a la vida como una forma de proteger intereses vinculados al

derecho a la salud y de exigir al Estado obligaciones positivas de protección²⁸.

O Direito à Educação, assim como todos os direitos sociais, impõe o cumprimento do estatuído na Constituição mediante a garantia, a efetividade, a eficácia e a exigibilidade desses direitos por parte da população, frente ao Poder Público incumbido de prestá-lo.

Lopes (2006, p. 52) escreve que “É da essência do direito propor o que não é ainda” e isto é muito adequado à Teoria do Garantismo, pois ela traduz a exigência dos direitos sociais, em grau máximo, não como utopia, mas como direito a ser exigido e caminho a ser percorrido, pela população, que não detém esses direitos.

Parto do entendimento de que a Teoria do Garantismo traduz uma ousadia salutar ao propor os direitos sociais em grau máximo, o que se expressa no direito à educação e no direito ao Ensino Médio para todos, indo além, pois também concebe o direito à educação em grau máximo, até a Pós-graduação.

²⁸O uso do direito à vida para proteger interesses amparados por direitos sociais há sido uma estratégia utilizada em nível doméstico ou que poderia ser utilizada em âmbito do Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas. No sistema europeu também se há utilizado o direito à vida como uma forma de proteger interesses vinculados ao direito à saúde e de exigir do Estado obrigações positivas de proteção. (Tradução livre da autora).

5 ANÁLISE DA PESQUISA E CONCLUSÕES

La mejor manera de decir es hacer
José Martí

As palavras do educador José Martí revelam o sentido profundo do fazer (do *facere*), como obrigação do Estado de realizar uma prestação positiva no campo dos direitos sociais. No que se refere ao direito à educação e ao Ensino Médio para todos, o melhor modo de explicitar as ideias a respeito é colocá-las em prática.

O ponto de partida deste trabalho foi um questionamento acerca dos avanços havidos no Brasil quanto ao direito ao Ensino Médio, avaliados tais avanços tanto sob o aspecto da legislação constitucional e infraconstitucional, sobretudo a partir de 1988, quanto sob aquele da efetivação desse direito em termos de acesso a esse nível de ensino no mesmo período.

Mesmo vindo de uma graduação em direito, fui acolhida para um doutorado em educação num programa de pós-graduação que possui reconhecida excelência no seu ensinar. Foi muito importante a experiência de vivenciar a interdisciplinaridade, de fazer uma ponte entre a Educação e o Direito, áreas tão necessárias e afins e, ao mesmo tempo, tão distantes.

A pesquisa realizada na Itália, de agosto a dezembro de 2014, tendo por objetivo o estudo da Teoria do Garantismo de Luigi Ferrajoli, revelou-se ao mesmo tempo desafiadora e gratificante, visto que os conceitos referentes aos direitos sociais em grau máximo são aplicáveis também ao direito à educação. É também importante a defesa efetuada por essa teoria, de modo intransigente, da prioridade dos direitos fundamentais frente aos direitos patrimoniais.

Verifiquei nessa Teoria do Garantismo a ousadia dos que buscam avançar no atendimento aos direitos sociais fundamentais, entre os quais a educação é a primeira a ser relacionada na Lei Maior brasileira. Também, é admirável a defesa intransigente de uma democracia constitucional, com a mais completa obediência à Constituição como a Lei Maior do país, devendo as demais com ela se coadunar.

Assim, é possível concluir que a doutrina jurídica avançou no seguinte sentido: inicialmente, antes da Constituição Federal de 1988, as normas relativas aos direitos sociais eram vistas como normas programáticas, não autoaplicáveis;

depois, com a redemocratização do país e a Constituição de 1988, os direitos sociais, entre eles, o direito à educação, passaram a ser considerados direitos fundamentais e autoaplicáveis; agora, com a Teoria do Garantismo de Luigi Ferrajoli, os direitos sociais passam a ter a necessidade de serem efetivados em grau máximo, para todos.

Nessa tese, pude voltar à atenção aos resultados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010), o qual revelou que é grande o desafio a vencer para dar efetividade ao direito ao Ensino Médio como definido pela EC n.º 59/2009. Com efeito, nesse ano, 1,7 milhões de jovens de 15 a 17 anos ainda estavam simplesmente fora da escola, o equivalente a 16,7% do total nessa faixa de idade. Além disso, 4,0 milhões de jovens de 18 ou 19 anos, o que representa 60,8% do total, ainda não haviam concluído o Ensino Médio, quando, pela idade, já poderiam ter conseguido.

Finalmente, se considerada toda a população jovem de 18 a 29 anos de idade – e como decorrência da acentuada defasagem na relação idade/série, resultado de repetidas reprovações no processo escolar - 20,3 milhões de jovens desse grupo de idade, o equivalente a 49,5%, não haviam ainda concluído o Ensino Médio, do quais quase 11,0 milhões não haviam sequer concluído o Ensino fundamental. (Capítulo II, Tabelas 1 e 2)

Em relação a tudo isto, e recorrendo à expressão de Pontes de Miranda (1955, p.40), posso dizer que o direito ao Ensino Médio continua sendo, hoje, no Brasil, um “direito mutilado”. Há também que repetir que a distância enorme entre o que a lei estabelece e a realidade evidenciada pelos dados do IBGE indicam que será considerável a dificuldade para a concretização da Meta n.º 3 do PNE. E ainda, mesmo não estando contemplada na Meta n.º 3do PNE, é de difícil realização a garantia do direito ao Ensino Médio para quantos não o tenham cursado ou concluído na idade própria, número que chega a 20,3 milhões só nas faixas de 18 a 29 anos, como se acaba de dizer.

Junto com isto, desde o início o estudo veio revelando que o Ensino Médio é um campo de disputas de diferentes visões de sociedade. De um lado, está a visão de que os jovens das classes populares precisam ser direcionados para um Ensino Médio Integrado, que agregue ciência, cultura, conhecimento e tecnologia, deixando-lhes o direito de optar entre seguir para estudos em nível superior ou voltar-se para estudos técnicos. De outro, têm a visão de que o Ensino Médio deve dirigir os jovens

para o mercado de trabalho. Entendo que é necessário que o Ensino Médio busque sua identidade em um ensino integrado, unindo ciência, cultura, conhecimento e tecnologia, com possibilidade de abertura de horizontes para os jovens, com o direito de conhecer e optar por qual caminho seguir: a universidade ou o ensino técnico, a partir de um Ensino Médio de qualidade.

Diante do quadro revelado pela pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha importância como uma alternativa para a multidão de jovens e adultos que não cursaram ou abandonaram o Ensino Médio antes de concluí-lo. Porém, a EJA carece de recursos e investimentos de vulto para suprir as suas carências. Apurei que há recursos públicos direcionados para o Pronatec e, através deste, para o Sistema S, que é um sistema privado de ensino, que possui um sistema próprio de arrecadação. Os fundos públicos precisam ser direcionados para as escolas públicas, para a Educação de Jovens e Adultos.

O atual Plano Nacional de Educação prevê na sua meta número três, que até 2024 será elevada a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85 %. É um plano esperançoso, que precisa de investimentos maciços no Ensino Médio para que possa ser concretizado.

As políticas públicas referentes à universalização do Ensino Médio precisam tornar-se políticas de Estado, de caráter permanente, e não políticas de governo, pois estes são passageiros.

A EC n.º 59/2009 é bastante clara ao explicitar que o Ensino Médio, passou a ter o *status* de Direito Público Subjetivo. Portanto, um nível de ensino obrigatório e gratuito para todos, como parte final da Educação Básica. Não há discussão quanto à idade, mas sim quanto ao nível de ensino obrigatório. A Educação Básica é que agora passa a ser obrigatória e gratuita para todos, inclusive para os que não a fizeram na idade própria. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU proíbe o *retrocesso* nos direitos sociais, de sorte que, no Brasil, signatário desse Pacto, essa norma possui força de Emenda Constitucional.

Houve avanço na legislação brasileira quanto ao Ensino Médio. A Constituição Federal de 1988 previa que ele seria *progressivamente* estendido à população. Agora, com a EC n.º 59/2009, o Ensino Médio passa a ter o *status* de Direito Público Subjetivo, passando a ser obrigatório e gratuito, com possibilidade de exigência junto ao Poder Judiciário. Porém, junto com esse avanço na legislação, há necessidade de ser efetuada uma campanha de esclarecimento à população de que

agora a educação é obrigatória e gratuita até a conclusão do Ensino Médio. Ainda está muito presente no imaginário popular que a educação é obrigatória dos 7 aos 14 anos, o que não corresponde mais ao estabelecido na Constituição Federal.

As ferramentas e as instituições que o direito disponibiliza constituem-se em um modo de a população ter acesso ao Ensino Médio, assim como de poder concluí-lo. Conforme verificado nas entrevistas e nos processos judiciais, o Poder Judiciário, a Defensoria Pública e o Ministério Público buscam cumprir a Constituição Federal, mediando sua atuação com um viés principiológico constitucional, de aplicação dos direitos fundamentais sociais. Há sensibilização dos operadores do Direito quanto à efetividade do direito educacional, para crianças e jovens. A ideia de ter um comissário de agir (a exemplo dos Tribunais Administrativos italianos), no Poder Judiciário, designado entre seus servidores parece ser uma boa forma de fazer as sentenças dos juízes serem cumpridas pelo Poder Executivo.

Apesar de ser uma instituição nova, a Defensoria Pública do Rio Grande do Sul promove uma intensa defesa dos direitos sociais dos vulneráveis, entre os quais, o direito à educação, tanto em nível administrativo, quanto em nível judicial. Recentemente, em decisão de maio/2015, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a Defensoria Pública pode ingressar com ações civis públicas, o que representa um avanço e o reconhecimento dos serviços relevantes prestados por essa instituição.

O Movimento Ministério Público Democrático representa uma associação de promotores públicos preocupados com o bem-estar coletivo, com a justiça social, cujos membros procuram agir de acordo com as funções a eles delegadas pela Constituição Federal.

A pesquisa efetuada junto aos Tribunais do país revelou que são poucos os processos judiciais referentes ao Ensino Médio, se comparados com os processos a respeito de creche, que são milhares. Nos processos judiciais do Ensino Médio, a maioria das causas é repetitiva: são pedidos de autorização para ingressar na EJA; ou pedidos para ingressar na universidade via ENEM ou vestibular sem conclusão do Ensino Médio; ou ainda, solicitações de diploma que muitas escolas têm dificuldades em fornecer.

Entendo como positiva a justiciabilidade dos direitos sociais, especialmente quanto ao direito à educação e ao Ensino Médio. A população tem a possibilidade de buscar, no Poder Judiciário, os direitos sociais que lhe são negados pela inanição ou dormência dos demais poderes. Barroso (2012, p.1-3) é preciso ao dizer que “o

Judiciário só deve interferir quando a política falha”. E o Ministro Celso de Mello (Ag. 639.337/2011 STF) expôs, em um voto, que “o direito à educação [...] cujo adimplemento impõe, ao Poder Público, a satisfação de um dever de prestação positiva, consistente num “facere”, pois o Estado dele só se desincumbirá criando condições positivas”.

Os processos judiciais e as entrevistas também demonstraram que, na falta de escola para grande número de adolescentes, a solução encontrada pelos operadores do direito foi no sentido de mandar abrir vaga na escola mais próxima, oferecer transporte, ou determinar que se coloquem no orçamento do próximo ano os recursos para atender essa demanda, até com a previsão orçamentária para construir uma escola, onde necessário. O poder discricionário de um gestor público pode efetivar-se ao determinar a construção de uma ponte aqui ou mais acima, na estrada, porém o direito à educação não fica restrito ao seu poder discricionário. Há exemplos das cidades de Bento Gonçalves e Itaqui, no Estado do Rio Grande do Sul, onde o Poder Judiciário determinou, sob pena de multa diária, a construção de um novo presídio. Por que não poderia mandar construir uma escola?

Foi unânime, entre os operadores do direito que foram entrevistados, o reconhecimento de que a população desconhece as leis e os seus direitos. Um entrevistado chegou a dizer que eles têm que “cavoucar” os direitos que as pessoas possuem e muitas vezes nem sabem que eles existem. O acesso à justiça é dificultado para os vulneráveis geográficos, que são aqueles que não dispõem de passagem de ônibus para chegar à Defensoria Pública ou ao Ministério Público, assim como não podem perder o dia de trabalho.

Também, a linguagem rebuscada utilizada no meio jurídico pode dificultar à população a compreensão tanto dos direitos de que é detentora, como dos meios de exigir judicialmente a efetividade destes.

Um dos direitos sociais bastante acionados via Defensoria Pública é o direito a medicamentos, com milhares de processos judiciais. Ciente de possuir esse direito, a população vai buscá-lo, obtendo sua efetividade via Poder Judiciário.

Quanto à efetividade do direito ao Ensino Médio, há que lembrar o dever dos pais e responsáveis pelos jovens, em razão da fragilidade de sua formação, ainda inconclusa. Há muita busca pelo direito à creche quando os filhos são pequenos. Pais e responsáveis precisam demonstrar igual zelo em relação aos/às educandos/as adolescentes. Vide a condenação ao pagamento de multa de três

salários de referência ao pai omissos em relação ao acompanhamento e fiscalização da frequência escolar de seu filho adolescente (Processo AC n.º 0020804-37.2010.8.26.0099 Tribunal de Justiça de São Paulo, julgamento em 16/01/2012).

Do mesmo modo, assim como os operadores do direito, os conselheiros tutelares também precisam estar cientes de suas responsabilidades quanto ao cumprimento do direito educacional dos jovens, que não pode ser tergiversado.

Há necessidade de uma política educacional de Estado que favoreça entre os jovens o gosto pela escola, o querer voltar a estudar, seja no ensino regular, seja na Educação de Jovens e Adultos. Não há que se esperar que eles venham até a escola. É dever, agora constitucional, do Estado de conseguir que todos façam a Educação Básica completa. Há que se *buscar* os que desistiram, os que foram forçados a abandonar os estudos para ajudar no sustento seu e da sua família. O Estado pode incentivar o Ensino Médio mediante bolsas de ensino, como faz no ensino superior. O Estado pode realizar isenção tributária para quem empregar jovens adolescentes em meio turno, ficando estes obrigados a cursar o Ensino Médio no outro turno.

Não pode mais o Estado continuar dizendo simplesmente que quer oferecer educação para todos. O momento é de fazer. Esse é o comando constitucional. Cabe lembrar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu no artigo 153, inciso VII, a cobrança de impostos sobre grandes fortunas, que até hoje não foi regulamentada. A falta de dinheiro não é justificativa para que não se universalize o direito ao Ensino Médio.

O Ensino Médio é um grau de ensino que teve sua trajetória histórica configurada de modo dual: uns encaminhados para formar a classe dirigente; a grande maioria direcionada a formar a massa trabalhadora. Razão assiste a Grabowski (2010, p. 184) quando verifica em sua pesquisa, na Tese de Doutorado da UFRGS, que erroneamente “insiste-se na instrumentalização da educação profissional a serviço dos interesses do capital e do mercado, em detrimento do direito dos que vivem do trabalho por uma Educação Básica e tecnológica de qualidade”.

Parafraseando John Lennon, na letra de *Imagine*: “você pode dizer que eu sou uma sonhadora... Mas eu não sou a única...”, permito-me pensar o Direito ao Ensino Médio como um ensino universalizado, de qualidade, com bolsas de estudo, merenda, empregos de meio turno e transporte, quando necessário. Porém, tenho

que concordar com Lopes (2006, p. 52) que é da “essência do direito propor o que não é ainda”.

A universalização do Ensino Fundamental também foi considerada uma “utopia” no sentido de algo irrealizável. E o que se verifica hoje é que grandes massas populacionais conseguiram acesso a esse nível de ensino, apesar de tantas reprovações e repetências. Por que não esperar o mesmo ou algo melhor em relação ao Ensino Médio? Afinal, como diz Eduardo Galeano (2015):

Muita gente pequena
em pequenos lugares
fazendo coisas pequenas
pode transformar o mundo

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Victor; Courtis, Christian. **Direitos Sociais são exigíveis**. Tradução de Luis Carlos Stephanov. Porto Alegre: Dom Quixote editora, 2011.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **O que é Justiça uma abordagem dialética**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1999.

ALEGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Inferno. Canto III. Tradução José Pedro Xavier Pinheiro. 1822-1882. São Paulo: Atena Editora, 2003. Fonte digital. Versão para e Book eBooksBrasil.com. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00002a.pdf>

ALFONSIN, Jacque Távora. **Os responsáveis pelo fim das escolas itinerantes não tem ideia do que praticaram**. Artigo de 11 de junho de 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Um novo Fundef? As ideias de Anísio Teixeira**. Rev. Educação & Sociedade. Vol. 22, n.75, Campinas, Aug, 2001.

ANISTIA INTERNACIONAL. **JOVEM NEGRO VIVO**. CAPÍTULO 1 – P 18 Disponível em: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/> Acesso em 24/04/2015.

ARROYO, Miguel. **Educação Popular, Saúde, Equidade e Justiça Social**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 401-416, set. /dez. 2009.

ARRUDA JÚNIOR, Eduardo Lima de. **Lições de Direito Alternativo**. São Paulo, acadêmica, 1991.

ASSOCIAÇÃO JUÍZES PARA A DEMOCRACIA. Site informativo. Disponível em: http://www.ajd.org.br/quem_somos.php acesso em 23/04/2014.

ASSOCIAÇÃO MINISTÉRIO PÚBLICO DEMOCRÁTICO. **Promotores de justiça divulgam nota em repúdio à redução da maioria penal**. Entrevista ao Justificando, do Procurador de Justiça e Presidente do MPD, Roberto Livianu, Disponível em: <http://justificando.com/2015/04/09/promotores-de-justica-divulgam-nota-em-repudio-a-reducao-da-maioridade-penal/> Acesso em 30/05/2015.

BAGOLIN, Izete Pengo; Souza, Osmar Tomaz de; Comin, Flavio V. **Gênero e pobreza multidimensional no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 2 (45), p. 387-408, ago. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 – Brasil, 2011

BARROSO, Luis Roberto. **A ascensão política das Supremas Cortes e do Judiciário**. Revista Consultor Jurídico, 6 de junho de 2012.

_____. **A Vida e o Direito: breve manual de instruções**. Discurso formatura da faculdade de direito UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI217918,61044-Cinco+licoes+sobre+a+vida+e+o+Direito+por+ministro+Barroso> Acesso em 08/05/2015.

_____. **Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Da falta de efetividade à judicialização excessiva: Direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial**. In: Direitos Sociais em Debate. Cláudia Toledo (organização). Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

_____. **Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. 6ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Estudos Contemporâneos de Direitos Fundamentais**. Vol. II. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

BESSION, Jean-Louis. **A ilusão das estatísticas**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Tradução do texto em língua portuguesa diretamente dos originais, edição de 1998, publicada sob a direção da “École biblique de Jérusalem”. Edição em língua francesa. Les Éditions Du Cerf, Paris, 1998, Ed. Revista e ampliada. 3ª impressão, 2004. Paulus. Com aprovação eclesiástica. Carta protocolar CNBB SG - nº. 0051/03

BOBBIO, Luigi. **Debatendo Políticas Públicas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2014. Tradução de Cristiano Lange dos Santos, Darwe Makki, Marcelo Sgarbossa.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Da Democracia: Para uma certa idéia da Itália**. In: O Novo em Direito e Política. Org. José Alcebíades de Oliveira Júnior. Porto Alegre: Livraria do advogado, 1997. Original em italiano na Nuova Antologia – nº. 2.196, de out. a dez. de 1995. Le Monnier – Firenze.

_____. **Nem com Marx, nem contra Marx**. Organização Carlo Violi; tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. 10ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

BOLDRINI, Rodrigo Pires da Cunha. **Garantia de Direitos e Separação de Poderes - No Brasil atual o Princípio da Separação dos Poderes opõe limites as garantias dos direitos sociais pelo Judiciário contra omissões do Executivo.** São Paulo: USP, 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BONAVIDES, Paulo. **Democracia Participativa e os Bloqueios da classe dominante.** 2013. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26070.pdf> < Acesso em 15/05/2015.

BONTEMPO, Alessandra Gotti. **Direitos Sociais: eficácia e acionabilidade à luz da Constituição de 1988.** Curitiba: Juruá, 2005.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. In: **Juventude e Ensino Médio: Território de práticas, marcos legais e formação.** Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade, 1ª edição, maio - ago. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#adct < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de outubro de 1969.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Ato Institucional n.º 5 de 13 de dezembro de 1968.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm < acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm < acesso em 13 de julho de 2014.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 45 de 30 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm < Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 14 de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf> < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. Lei Complementar n.º 40 de 14 de dezembro de 1981. Estabelece normas gerais a serem adotadas na organização do Ministério Público estadual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp40.htm , acesso em 17 de junho de 2014.

BRASIL. Lei Complementar n.º 35 de 14 de março de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp35.htm < acesso em 24 de abril de 2014.

BRASIL. Código de Processo Civil. Lei n.º 13.105 de 16 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5869compilada.htm < Acesso em 20/05/2015.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm < Acesso em 29/05/2015.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Lei n.º 12.852 de 05 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm acesso em 13 de maio de 2014.

BRASIL. Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm < Acesso em 29/05/2015.

Brasil. **Lei n.º 12.695 de 25 de julho de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm < acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (**Pronatec**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm Acesso em 15/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.376 de 30 de dezembro de 2010.** Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12376.htm < Acesso em 29/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.036 de 1º de outubro de 2009.** Altera o Decreto-Lei nº. 4.657, de 4 de setembro de 1942 (**Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro**, para adequá-lo à Constituição Federal em vigor). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12036.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.692 de 10 de junho de 2008. Regulamenta o Projovem** (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm < Acesso em 02/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 1.180 de 23 de setembro de 2005. Programa Escola de Fábrica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm < Acesso em 02/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 10.172 de 09 de janeiro de 2001. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNEMEC.** www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf < acesso em 05 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm < acesso em 13 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996. FUNDEF.** Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm) < acesso em 31 de maio de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 8.078 de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm < Acesso em 06/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/lei/8.069/90>> acesso em 23 abril 2014.

BRASIL. **Lei n.º 7.423 de 17 de dezembro de 1985. Revoga a lei 5465/68.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?Id=129957><Acesso em 12/05/2015

BRASIL. **Lei n.º 7.347 de 24 de julho de 1985. Disciplina a Ação Civil Pública.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm< acesso em 17 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982. Revoga dispositivos da Lei 5.692 de 11 de outubro de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm< acesso em 09/02/2014.

BRASIL. **Lei n.º 6.697 de 10 de outubro de 1979. Código de Menores.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm< acesso em 13 de junho de 1979.

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm< Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 5.465 de 03 de julho de 1968. (Lei do Boi).** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm< Acesso em 25/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 5.379 de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm< Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as **Diretrizes e Bases a Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm< acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.1.821 de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médios para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1953-03-12;1821>< Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. **Lei n.º 1.079 de 10 de abril de 1950.** Define os crimes de responsabilidade e regulamenta o respectivo processo de julgamento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1079.htm< acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 1.076 de 321 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicac>< acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n.º 4.657 de 04 de setembro de 1942. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro.** (Redação dada pela Lei nº 12.376, de 2010). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657.htm< acesso em 23.04.2014.

BRASIL. **Decreto n.º 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Programa Brasil Profissionalizado.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm< Acesso em 29/05/2015.

BRASIL. **Decreto n.º 6.095 de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET**, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm< acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm< acesso em 11/02/2014.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm< acesso em 11/02/2014.

BRASIL. **Decreto n.º 91.980 de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - **MOBRAL** altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>< acesso em 01/02/2014.

BRASIL. **Decreto n.º 63.788 de 12 de dezembro de 1968.** Regulamenta a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=63788&tipo_norma=DEC&data=19681212&link=s< Aceso em 15/05/2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm< Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm< Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html> Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Código Penal. Decreto-Lei n.º 2848 de 07 de dezembro de 1940 com a redação dada pela Lei n.º 7.209 de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm acesso em 15 de junho de 2014.

BRASIL. Portaria n.º 971 de 09 de outubro de 2009. Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Elo/Meus%20documentos/Downloads/port_971.pdf Acesso em 29/05/2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Homologado. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf acesso em 01 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 02/05/2015.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8.058 de 2014 do deputado federal Paulo Teixeira, que institui processo especial para o controle e a intervenção em políticas públicas pelo Judiciário. Em trâmite no Congresso Nacional. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C22A085420C09554A1375205719BD24A.proposicoesWeb1?codteor=1284947&filename=Avulso+-PL+8058/2014 Acesso em 30/05/2015.

BRASIL. Censo Demográfico de 2010. IBGE. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 29/05/2015.

BRASIL. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC / SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 06/05/2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília: SEDH, c 2008.

BRASIL. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e Projeto Escola Jovem** (PROMED). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf> < acesso em 30/05/2015.

BRASIL. **Projeto Escola de Fábrica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf> < acesso em 29 de maio de 2014.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Escola de fábrica seleciona parceiros**. Notícias SETEC n. 76, 24 a 30 de janeiro de 2005. Disponível em: setec@mec.gov.br m: acesso em 29 de maio de 2014.

BRECHT, Bertold. **Nada é impossível de mudar** (poesia). Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm#Nada%20%C3%89%20Imposs%C3%ADvel%20De%20Mudar> < acesso em 08/01/2014.

BRECHT, Bertold. **O Analfabeto Político**. 1988. Disponível em: < <http://pensador.uol.com.br/frase/MjMzMDA5/> Acesso em 15/05/2015.

BRUNETTO, Camila. **Melhor Gestão do Orçamento Público: Uma reflexão acerca da Reserva do Possível e a Efetividade dos Direitos Sociais Prestacionais**. Monografia apresentada no Curso de Direito, do Centro Universitário Univates, Lajeado, RS, novembro de 2011.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola: Trajetórias, sentidos e significados: Um estudo em escolas públicas de Ensino Médio**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CALAMANDREI, Piero. **Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale. Facciamo l'ipotesi**. Pubblicato in Scuola democratica, periodico di battaglia per una nuova scuola, Roma, iv, suppl. al n. 2 del 20 marzo 1950, pp. 1-5. Disponível em: http://www.uar.it/uar/ateo/archivio/2002_3_art1.html < acesso em 11/02/2014.

CALAMANDREI, Piero. **Il fascismo come regime della menzogna**. Editori Laterzi, Roma: Prima edizione luglio 2014.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1996, p.543-545.

_____. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 7ª. ed. Coimbra: Almedina, 1998.

CAPELLETTI, Mauro. **Los Derechos Sociales de Liberdade en la Concepcion de Piero Calamandrei**, in *Processo. Ideologias. Sociedad.* EJE, pp. 115/127, 1974.

CAPES/MEC. **Portal de Periódicos. Banco de Teses.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164>< Acesso em 02/05/2015.

CARA, Daniel. **Plano Nacional de Educação, o Brasil já tem sua lição de casa.** Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/29114>< Acesso em 29/05/2015

CARBONELL, Miguel. **Juiz que não sabe se comunicar está deixando de fazer parte de seu trabalho.** 17º Congresso Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (Conamat) 30/04/2014. Disponível em: <http://ww1.anamatra.org.br/index.php/noticias/juiz-que-nao-sabe-se-comunicar-esta-deixando-de-fazer-parte-de-seu-trabalho>< Acesso em 30/05/2015.

CÁRCOVA, Carlos Maria. **A Opacidade do Direito.** São Paulo: Ltr. 1998.p.193

CARVALHO, Amilton Bueno de. **Magistratura e Direito alternativo.** Rio de Janeiro: Editor Lúmen Júris, 7ª Ed. 2005.

_____. **Justiça em defesa das minorias (entrevista com Amilton Bueno de Carvalho)** Entrevista ao Diário de Pernambuco. Recife, 28/09/1998. Disponível em: http://www.dpnet.com.br/anteriores/1998/09/28/brasil3_0.html< Acesso em 28/05/2015.

CARVALHO, Salo de. Em Nome do Pai. (Prefácio à obra “Garantismo Penal aplicado”, de Amilton Bueno de Carvalho). In: **Garantismo Penal Aplicado.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006. 48

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. **Brasil e Argentina: Estudo comparativo das Respectivas Leis Gerais sobre Educação.** Textos para discussão 32. Brasília, junho de 2007. Disponível em: http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm < acesso em 02/05/2015.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS 20 ANOS.** Vol. V – Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois. Os Cidadãos na Carta Cidadã. 2008. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vinte-anos>< Acesso em 29/05/2015.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: vida e obra.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. (Filme, EUA, 1936). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ieJ1_5y7fT8

CHAUÍ, Marilena. A Sociedade Democrática. In: Molina, Mônica Castagna, Jose Geraldo de Sousa Júnior, Fernando da Costa Tourinho (organizadores). **Introdução Crítica ao Direito Agrário**. Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

_____. **O que é Ideologia**. 2ªed. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção primeiros passos).

CHILE. **Comissão da Verdade e Reconciliação de 1991**. Compiladas pelo Relatório Rettig. Chile reconhece mais 9,8 mil vítimas da ditadura de Pinochet.

CHUEIRI, Vera Karam de. **Os Vinte Anos da Constituição Brasileira de 1988: Constitucionalismo e/ou democracia?** In: Sheila Stolz e Gabriela Kyrillos (org.) Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, 2009.

CICCONETTI, Stefano Maria. **Os Direitos Sociais na Jurisprudência Constitucional Italiana**. Revista Direitos Fundamentais – Justiça, nº.2, Jan/mar. Tradução de Anderson V. Teixeira, 2008, p.93-104.

COLÔMBIA. **Corte Constitucional las sentencias T-787 y T-1030 de 2006, T-396 de 2004 y T-087 de 2010**.

COMARCA DE BENTO GONÇALVES, RS. **Justiça manda construir presídio**. Em 26/05/2014. Disponível em: <http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/justica-de-bento-goncalves-determina-que-estado-abra-licitacao-em-60-dias-para-construir-presidio-102067.html> < acesso em 28/08/2014.

COMARCA DE ITAQUI. **Processo n.º 05410900012510**. Disponível em TJ/RS.

COMARCA DE CAXIAS DO SUL. **Processo de Execução Coletiva n.º 010/5.12.0001010-7**. Consulta site: www.tjrs.jus.br.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: editora brasiliense, 1987.

_____. **O direito e o avesso**. Estudos avançados. vol. 23 nº. 67. São Paulo, 2009.

_____. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da Igualdade e a Escola. In: CARVALHO, José Sérgio (org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____ **Compreensão Histórica do Regime Empresarial-Militar Brasileiro.** Artigo disponível em: http://www.ajd.org.br/artigos_ver.php?idConteudo=75< Acesso em 20/05/2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Censo do Poder Judiciário 2013.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/censo-do-poder-judiciario> acesso em 19 de junho de 2014.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **A História do Ministério Público do Brasil.** Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/component/content/article/94-institucional/ministerio-publico/128-a-historia-do-ministerio-publico-no-brasil>. Data de Publicação 18-06-2011. <Acesso em 16 de junho de 2014.

CONSELHO SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CSMPRS). **Ata n.º 116 de 03 de dezembro de 2007.**

CONSTITUIÇÃO DE WEIMAR. WEIMAR CONSTITUTION. Disponível em http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php> acesso em 14/09/2014.

CÓRDOVA, Rosa María Camarena. **Indicadores educativos. Hacia um estado del arte.** Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales. México, 2008.

CORTÉS RODAS, Francisco, **El derecho a la educación como derecho social fundamental em sus tres dimensiones: educación primaria, secundaria y superior.** Revista Estudios Socio-Jurídicos, 2012, 14, (2), pp. 185-205.

COUTURE, Eduardo. **Introdução ao Estudo do Processo Civil.** Tradução de Mozart Victor Russomano. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

CRETELLA JR, José. **Curso de Direito Romano: O Direito Romano e o Direito Civil brasileiro, no Novo Código Civil.** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CUNHA, Rafael Pagnon. **Juiz concede o direito de duas mães e um pai constarem na certidão de nascimento de recém nascido.** Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2014/09/juiz-concede-o-direito-de-duas-maes-e-um-pai-constarem-na-certidao-de-nascimento-de-recem-nascido.4596258.html>< acesso em 12/09/2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n.134, p.293-303, mai/ago.2008.

_____ **A qualidade da educação brasileira como direito.** Educ. Soc. vol.35 n.º 129 Campinas Oct./Dec. 2014.

_____ **Entrevista a Marta Avancini. 10/10/2011.** Revista Com Ciência. Revista eletrônica de jornalismo científico. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=71&tipo=entrevista> <acesso em 10/12/2013.

_____ **Por uma Nova Educação de Jovens e Adultos.** In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: HTTP: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm. Acesso em 30 de maio 2014.

_____ **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.** Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, julho/2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos: da Idade Média ao Século XXI.** São Paulo: Saraiva, 2010.

_____ **Constituição e Constituinte.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____ **O que são direitos da pessoa.** São Paulo: abril cultural: Brasiliense, 1984.

_____ **A Violação dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Impacto no exercício dos Direitos Civis e Políticos.** 1º Encontro Brasileiro de Direitos Humanos. São Paulo – SP, 1º a 4 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/seminario/painel2.htm> < Acesso em 15/05/2015.

DAMASCENO, João Batista. **Atos e Democracia direta.** Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/opiniaio/2014-03-08/joao-batista-damasceno-atos-e-democracia-direthta.html> acesso em 31/10/2014.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol.28 n.100 – Especial. P. 1105-1128, out. 2007.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho.** São Paulo: LTr, 2002.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo.** 13 ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 514.

DIPP, Gilson. **Processo de intervenção federal nº. 111 PR (2014/0003456-0)** Superior Tribunal de Justiça, Brasília, 2014. STJ.

DONZELE, Patrícia Fortes L. Macedo, Renata Dantas M. **Direito Alternativo e Justiça Social.** Revista da OAB Goiás, ano XIII, nº 49, Goiânia, março de 2002.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado Ação Política, Poder e Golpe de Classe.** Traduzido pelo laboratório de tradução da faculdade de letras da UFMG, com revisão técnica do autor. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Revista Educação & Sociedade, vol.28 n.100 Campinas Out.2007.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política.** Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ECO, Umberto. **La bustina di Minerva**. Classici del nostro tempo. Disponível em <https://www.espressonline.it> 11 luglio 2014 acesso em 16/08/2014

ENGELS, Friedrich, 1820-1895. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

FABRIZ, Dauri Cesar. Cidadania, democracia e acesso à justiça. In: **Direitos e garantias fundamentais**. Eneá Stutz e Almeida, organizadora. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

FAORO, Raymundo. O Jurista “Marginal”. In: **Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60º aniversário**/ org. [por] Doreodó Araújo Lyra. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

FEIXA, Carles; Leccardi, Carmem. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude**. Soc. estado. vol.25 no. 2 Brasília May/Aug. 2010.

FELDENS, Luciano. Aproximações teóricas sobre o Garantismo Jurídico. In: **Criminologia e sistemas jurídicos-penais**. Contemporâneos II. GAUER, Ruth Maria Chittó (Org.). Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

FERRAJOLI, Luigi. **Dei Diritti e delle Garanzie. Conversazione con Mauro Barberis**. Bologna: Società editrice Il Mulino, 2013.

_____ **Derecho Y Razón**. Madrid: Trota, 1989.

_____ **E o Judiciário italiano, como vai?** Revista Diálogos & Debates da Escola Paulista da Magistratura. Trimestral, ano 1, nº. 2, dezembro 2000

_____ **E o Judiciário italiano. Como vai?** Entrevista concedida à procuradora do Estado de São Paulo, Ana Paula Zomer. Revista Diálogos & Debates da Escola Paulista da Magistratura. Revista Trimestral, Ano 1, n.º2, dezembro – 2000.

_____ **Garantias**. Separata da Revista do Ministério Público, n.º 85. Lisboa: Editorial Minerva, 2001.

_____ **Garantismo uma discussão sobre direito e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012.

_____ **O Garantismo e a Esquerda**. In: Garantismo penal no Brasil: estudos em homenagem a Luigi Ferrajoli. Coordenadores Túlio Vianna; Felipe Machado. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

_____ **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Trad. Alexandre Salim, Alfredo Copetti Neto, Daniela Cadermatori, Hermes Zaneti Júnior, Sérgio Cadermatori. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

_____. **Principia iuris. Teoria della democrazia.** Vol. II. Roma: Editora Laterza 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. **A História Inacabada do Analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p.129-146, jan./abr.2012.

_____. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional. E se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p.273-289, mai/ago. 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. Machado, Nádie Chistina Ferreira. **Da Universalização do Acesso à Escola no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FIGUEIREDO, Simone. **Poderes do Juiz e princípio da Imparcialidade.** Disponível em: <http://simonefigueiredoab.jusbrasil.com.br/artigos/112230058/poderes-do-juiz-e-principio-da-imparcialidade>< acesso em 09 de julho de 2014.

FIGUEIROA, Alfonso García. Las tensiones de una teoría cuando se declara positivista, quiere ser crítica, pero parece neoconstitucionalista. In: **Garantismo. Estudios sobre el pensamiento jurídico de Luigi Ferrajoli.** Madrid: Trotta, 2005.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. In: GODINHO, Ana Claudia Ferreira... [et al]. **Entre imagens e palavra: práticas e pesquisas na EJA** – Porto Alegre: Editor Panorama Crítico, 2012.

FRANÇA. **Constituição Francesa de 1848.** VIII. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_paulo_basotti.pdf< Acesso em 15/05/2015.

FRANÇA. **A Comuna de Paris.** Proclamação do Comitê central da Guarda Nacional (18 de março de 1871). Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_paulo_basotti.pdf< Acesso em 15/05/2015.

FRANZOI, Naira Lisboa; Santos, Simone Valdete dos; Grabowski, Gabriel; Ribeiro, Jorge Alberto Rosa. **Ensino Médio e educação Profissional – Tensões e Possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação Profissional?** Artigo publicado originalmente no site da Comissão de Extensão da Faculdade de Educação da UFRGS (ComexEdu). Apresentado na Mesa Temática V e VI Escola de Inverno – FAGED/UFRGS. Educação e Políticas públicas: Encontros e Desencontros, em julho de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005, 42ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ciavatta, Maria. **Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e entraves nas suas modalidades**. In: O Ensino Médio e suas Modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas. Vol.32, jul. - set. -2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade. Vol.28, n. 100, Campinas Oct. 2007.

_____. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do Ensino Médio. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p.53-70.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Pesquisa Índice de Percepção do cumprimento da Lei (IPCL), 2012-2013**. Centro de Pesquisa Jurídica aplicada da Escola de Direito de São Paulo. Menor a renda e a escolaridade, maior o respeito à lei. Disponível em:<http://direitosp.fgv.br/noticia/direito-gv-lanca-indicador-avalia-percepcao-brasileiro-sobre-cumprimento-leis>< Acesso em 03/05/2015.

GALEANO, Eduardo. **Muita gente Pequena, em lugares pequenos**. Disponível em: <http://www.linguee.com.br/portugues-espanhol/traducao/gente+pequena.html>< Acesso em 02/05/2015.

GARAPON, Antonie. **O juiz e a democracia O guardião das promessas**. Tradução de Maria Luiza de Carvalho. Rio de Janeiro: Revan, 1999, 2ª edição, maio de 2001.

GEHLEN, Maria Eloá. **O Direito à Educação de Qualidade para Todos**. Canoas: Unilasalle, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unilasalle, Canoas, 2008.

GOMES, Orlando. **Raízes Históricas E Sociológicas do Código Civil Brasileiro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. V. II Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

GRINOVER, Ada Pellegrini. Watanabe, Kazuo; Lugon, Paulo. **PL sobre controle jurisdicional de políticas públicas é constitucional**. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2015-fev-23/pl-control-e-jurisdicional-politica-publica-constitucional> < Acesso em 15/05/2015.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia da prática social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

GUIMARÃES, Luiz Ernesto. GUIMARÃES, Caroliny Freitas Máximo. **O Direito Alternativo e a Justiça Social na América Latina**. In: Congresso Direito Vivo (I, 2013): Londrina, Paraná. Anais do I Congresso Direito Vivo: projeto integrado nº. 1680 PROEX/UEL. Lutas. Londrina, 03 a 05 de abril. Londrina, Paraná. Coordenação: Érika Juliana Dmitruk e Miguel Etinger de Araujo Junior, Londrina, UEL, 2013.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Ação Educativa, São Paulo, Rev. Bras. Educ. v.12 n.35 Rio de Janeiro maio/ago. 2007

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 10ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, n/d.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar**. Cad. Pesq. N. 104, p.5-34, jul. 1998.

HORTA, José Silvério Baia. **A EDUCAÇÃO NA ITÁLIA FASCISTA: AS REFORMAS GENTILE (1922-1923)**. História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, Jan/Abr 2008 Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

IASI, Mauro Luis. A Comuna de Paris e o Estado: a forma enfim encontrada. In: **140 anos da Comuna de Paris** / Milton Pinheiro (org.). 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. 200 p.

ITÁLIA. **CODICE DEL PROCESSO AMMINISTRATIVO**. Decreto legislativo 02.07.2010 nº 104, G. U. 07.07.2010. Disponível em: <http://www.altalex.com/index.php?idnot=11992> Acesso em 05/04/2015.

ITÁLIA. **Costituzione della Repubblica Italiana**. Testo attualmente in vigore Assemblea Costituente della Repubblica Italiana,1947. Disponível em: <http://www.quirinale.it/grnw/statico/costituzione/costituzione.htm>< Acesso em 15/05/2015. Edizione Gazzetta Ufficiale 27 dicembre 1947, n. 298.

ITÁLIA. **CODICE PENALE**. (Codice Rocco)Regio Decreto 19 Ottobre 1930, n. 1398. Disponível em: <http://www.uwm.edu.pl/kpkm/uploads/files/codice-penale.pdf> acesso em 02/11/2014.

ITÁLIA. **Régio Decreto nº. 2345, 14 ottobre 1923.** Bolletino Ufficiale Del Ministero Della Pubblica Istruzione, n. 50, 1923, p. 4413.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicações.** Campinas: Alínea, 2001.

JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz.** Documentário lançado em 2006. Filmado em 2004-2005. www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU < acesso em 29.01.2014.

JELLINEK, G. **Sistema dei diritti pubblici subbietivi,** Milano, Società Editrice Libreria, 1910.

KONZEN, Afonso Armando. **A Educação é Direito.** In: O Direito é aprender. Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul. FAMURGS. Caderno de Textos / FAMURS; AJURIS; AMPRGS; UNICEF. Porto Alegre: Nova Prova, 1995.

KRELL, Andréas Joachim. **Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”.** Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educação & Sociedade. Vol.31 no. 112 Campinas Jul./set. 2010.

_____ (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Germana da Silva. **Concretização da Igualdade Material e Políticas Públicas: Visão do Supremo Tribunal Federal.** Rev. SJRJ, Rio de Janeiro, vol. 20, n.º 36, p. 173-191, 2013.

LEÃO, Geraldo. Tarcísio Dayrell & Juliana Batista dos reis. **Jovens Olhares sobre a Escola do Ensino Médio.** In: **Juventude e Ensino Médio: Território de práticas, marcos legais e formação.** Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade, 1ª edição, maio-ago. 2011.

LEHER, Roberto. Seminário “**140 anos da Comuna de Paris**”. UFRJ. 15.09.2011. Disponível em http://www.ufrj.br/mostraNoticia.php?noticia=12162_O-papel-da-educacao-na-Comuna-de-Paris.html < acesso em 23.01.2014.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. **Teoria dos Direitos Fundamentais Sociais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

LENNON, John. **Imagine.** Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/john-lennon/imagina-traduzida.html> < Acesso em 02/05/2015.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Judiciário é ator fundamental ao equilíbrio institucional.** Discurso no Fórum de Justiça do BRICS. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=288351> < Acesso em 15/05/2015.

LOPES, João Batista Lopes. **A prova no direito processual civil**. 3ª edição. São Paulo: RT, 2007.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direitos Sociais: teoria e prática**. São Paulo: Método, 2006.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Justiça e poder judiciário ou a virtude confronta a instituição**. Revista USP, n. 21, 1994, p.22-33.

LUCCHINI, Luigi. **IL Digesto Italiano**. Enciclopedia metódica e alfabética. Legislazione, dottrina e Giurisprudenza. Storiadeldiritto – diritto romanolegislazionecomparata -Vol. XII. Torino: UnioneTipografico-Editrice, 1900-1904.

LYRA FILHO, Roberto. **Direito do Capital e Direito do Trabalho**. Porto Alegre, fabris, 1982.

_____ **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ **Razões de defesa do direito**. Brasília, Ed. Obreira, 1981, p. 7

MACHADO, Maria Margarida. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p.245-258 jul/dez 2010.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. 1 Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAIA, Alexandre. **O garantismo jurídico de Luigi Ferrajoli: notas preliminares**. Revista de informação legislativa, v. 37, n. 145, p. 41-46, jan. /mar. 2000. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/553> acesso em 03/11/2014.

MANGABEIRA, João. **“Oração do Paraninfo”** In “Direito Achado na Rua”, 3ª Ed.pp.91/101, Ed. UnB, Brasília, 1990.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Novas Linhas do Processo Civil**. São Paulo: Malheiros, 1996.

MARTÍ, José. **La mejor manera de decir es hacer**. (José Martí, disponível em <http://www.elciudadano.cl/2015/01/28/142465/el-pensamiento-de-jose-marti-sigue-vigente-en-america-latina/> Acesso em 27/01/2015

MARTINELLI, Mário Eduardo. **A deterioração dos direitos de igualdade material no neoliberalismo**. Campinas: Millennium, 2009.

MARTINES, Temistocle. **Diritto costituzionale**. 11ª Ed. Milano: Giuffrè, 2005.

MEIRA, Castro. Ministro do Superior Tribunal de Justiça (STJ) **Processo RE n.º 933.002** – RJ (2007/0047268-0). 2ª Turma. Relator. Julgamento em 16 de junho de 2009.

MELITO, Leandro. **Há 45 anos a morte do Estudante Edson Luis mobilizou o país.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/03/ha-45-anos-a-morte-do-estudante-edson-luis-mobilizou-o-pais> Acesso em 24/04/2015.

MELLO, Celso de. **Julgamento do RE-AgR n.º 410.715/SP** em 22/11/2005.

_____ **Recurso Extraordinário com agravo n.º 639.337**, em 21/06/2011.

_____ **Voto** **Petição** **1.246-1.** Disponível em:
http://www.jusbrasil.com.br/diarios/80937134/djsp-judicial-2a-instancia-27-11-2014-pg-1150?ref=topic_feed acesso em 01/12/2014.

MELO, Savana Diniz Gomes; Duarte, Adriana. **Políticas para o Ensino Médio no Brasil: Perspectivas para a Universalização.** In: Juventude e Ensino Médio: Território de Práticas, Marcos Legais e Formação. Cadernos cedes 84. 1ª ed., maio-ago 2011.

MELO, Wanderson Fábio de. **A Comuna de Paris e a Educação: lutas dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social.** Hist. R., Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-135, jul. /dez. 2011.

MERCADANTE, Aloísio. **Censo Escolar aponta estagnação das matrículas no ensino médio.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/2012/12/censo-escolar-aponta-estagnacao-das-matriculas-no-ensino-medio> Acesso em 06/05/2015.

MÉSZÁROS, George Andrew. **Os movimentos sociais exercem peso fundamental nas relações de poder do sistema jurídico e exploram as potencialidades do direito.** 4º Seminário do Instituto de Pesquisa, Direito e Movimentos Sociais (IPDMS), setembro de 2014, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/30086> acesso em 09-10-2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)

MÉSZÁROS, István. **As contradições do nosso tempo.** Entrevista à Revista Carta Capital publicada em 24/06/2011. <http://www.cartacapital.com.br/politica/istvan-mezzaros-as-contradicoes-dos-nossos-tempos> acesso em 27.01.2014.

MONTESQUIEU, Charles. **O espírito das Leis.** Brasília: Editora UnB. 1961

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na Conae 2010: Possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação.** Ed. Soc. Campinas, v.31, n.112, p.875-894 Jul/Set.2010.

MOUTERDE, Pierre. **Reiventando a Utopia: práticas alternativas da esquerda latino-americana**. Tradução: Ethon Fonseca, Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Sandra Dias Loguércio. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

Movimento Ministério Público Democrático. **Promotores de justiça divulgam nota em repúdio à redução da maioria penal**. 09.04.2015. Disponível em: <http://justificando.com/2015/04/09/promotores-de-justica-divulgam-nota-em-repudio-a-reducao-da-maioridade-penal/> Acesso em 13/04/2015.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de direito do trabalho**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

NASCIMENTO, Maria Eulália. Secretaria Adjunta da Educação do Estado do RS. **Depoimento oral na Faced/UFRGS**, dia 01/12/2011.

NEDER, Gizlene. O Direito no Brasil. História e Ideologia. In: **Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60º aniversário**/ org. [por] Doreodó Araújo Lyra. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

NEUNER, Jörg. **Os direitos humanos sociais**. In: Jurisdição e direitos fundamentais: anuário 2004/2005 / Escola Superior da Magistratura do Rio Grande do Sul – AJURIS; COORD. Ingo Wolfgang Sarlet. – Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura: Livraria do Advogado Ed., 2006. v. 1, t.2.

OEA (Organização dos Estados Americanos). **Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)**. Criada na 5ª Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores, Santiago, Chile, 1953. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/br/livro_santodias/03_oqueecomissao.htm acesso em 15 de junho de 2014.

OLIVEIRA NETO, Francisco José Rodrigues de. **Os direitos fundamentais e os mecanismos de concretização: o Garantismo e a estrita legalidade como resposta ao ativismo judicial não autorizado pela Constituição Federal**. Florianópolis: UFSC, 2011. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. **Judicialização da Educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora-MG**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217-A (III) Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/documentos/carta-da-onu/> acesso em 13 de junho de 2014.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)** adotado pela Assembleia Geral da ONU em 16 de dezembro de 1966, Resolução nº. 2.200-A (XXI) e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm Acesso em 30/05/2015.

ONU. **Conferência de Direitos Humanos, em Teerã**, em 13 de maio de 1968. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teera.htm> acesso em 15 de junho de 2014.

PADRE ANTONIO VIEIRA. **ARTE DE FURTAR. ESPELHO DE ENGANOS, THEATRO DE VERDADES, MOSTRADOR DE HORAS MINGUADAS.** Edição Popular. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1919.

PAIVA, Caio. **Defensoria precisa assumir quatro responsabilidades para ser Poder Popular.** 22/05/2015. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2015-mai-22/tribuna-defensoria-defensoria-publica-assumir-quatro-responsabilidades> Acesso em 23/05/2015

PAOLI, Maria Célia. **Trabalhadores e cidadania: experiência do mundo público na história do Brasil moderno.** Estudos Avançados. vol.3 n.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

PARO, Vitor Henrique. **A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do Ensino e Problemas Sociais.** Cad. Pesquisa, São Paulo (65): 11-20, maio 1988.

PARRA, Violeta. Gracias a la Vida. Disponível em: <http://letras.com/parra-violeta/30183/traducao.html> Acesso em 15/05/2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **“Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro.** Revista Educação e Sociedade. Estudos Avançados v.21.n.61 São Paulo set. /dez. 2007.

PAULON, Carlos Artur. O Progresso da Ordem e o Direito alternativo. In: **Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60º aniversário/** org. [por] Doreodó Araújo Lyra. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

PIOVESAN, Flávia. **Justiciabilidade dos Direitos Sociais e Econômicos no Brasil: Desafios e Perspectivas.** Revista Iberoamericana de Filosofia, Política Y Humanidades. Ano 8, nº. 15. Primer semestre de 2006.

_____. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas.** Rev. Estud. Fem. vol.16 n.º3 Florianópolis Sept./Dec. 2008

PIOVESAN, Flávia; Luiz Flávio Gomes. **O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

PIRES, Ezio de Souza. **O julgamento da liberdade**. Brasília: Senado Federal. 1979
124 p. Disponível em:
<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:livro:1979;000028987><
Acesso em 29/05/2015.

PLATÃO. **Diálogos V**. Tradutor Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2009.

POLITI, Fabrizio. **Diritto Pubblico**. Torino, Itália. G. Giappichelli Editore, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

PONTES DE MIRANDA, Francisco. **Comentários à Constituição de 1967 com a Emenda n.º 1 de 1969**. São Paulo: RT, T. IV 1970.

PONTES DE MIRANDA, Francisco. **Tratado de Direito Privado**. Tomo VI, Rio de Janeiro: Editora Borsoi, § 640, 1955.

PONTES DE MIRANDA, Francisco. **Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Editorial Alba Ltda, Coleção dos 5 direitos do Homem – Ciencia e Trabalho II, 1933.

PORTANOVA, Rui. **Embargos Infringentes n.º. 70044794527**, Quarto Grupo Cível, Tribunal de Justiça do Estado do Rio grande do Sul.

PORTANOVA, Rui. **Motivações ideológicas da Sentença**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

PORTANOVA, Rui. **Princípio Igualizador**. Revista da Associação dos Juizes do Estado do RGS (AJURIS). N.62, novembro/1994.

POTTIER, Eugène (1871); DEGEYTER, Pièrre (1888). **A Internacional**. (Hino) disponível em: <http://letras.mus.br/hinos/588176/>< acesso em 13 de junho de 2014.

PRASDIO, PAULA. A EJA em três temas: evasão, tempos da vida e prática pedagógica. In: GODINHO, Ana Claudia Ferreira; SOUZA, Denis Nicola Froner de; FISS, Dóris Maria Luzzardi; DRESCH, Nilton Luis (org). **Entre Imagens e Palavras: práticas e pesquisa na Eja**. Faced, UFRGS, Panorama Crítico, 2012.

PRIMITIVO, Moacyr. **A instrução e as Províncias (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1834 – 1889**. 3º v. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio grande do Sul e Goiaz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 100ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

RAMOS, Marise. **O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes Modalidades: Concepções, propostas e Problemas**. In: O Ensino Médio e suas Modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas. Educação e Sociedade. Vol. 32, jul. - Set. - 2011.

RANGEL, Jesús Antonio de la Torre. **Sociologia Jurídica militante hoje: “O Direito como arma de libertação na América Latina”**. 30 anos depois. Entrevista em 06/08/2014. Se a Justiça está baseada na lei que bom, se não, não importa. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/justica-direito/entrevistas/conteudo.phtml?id=1499587&tit=Se-a-justica-esta-baseada-na-lei-que-bom-se-nao-nao-importa>. Acesso em 01/10/2014.

REALE, Miguel. **O Judiciário a serviço da Sociedade**. Conferência proferida, a 02-09-1994, no II Congresso da Magistratura Estadual promovido pela Associação dos Juizes do Rio grande do Sul – AJURIS.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação**. Revista Textual, n. 16. Mai 2014.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. Silva, Jaqueline Luzia da; Bonamino, Alcía Maria Catalano de. **Escolas Eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro**. Educação em Revista. Vol. 28. N. 2 Belo Horizonte June de 2012.

RICARDO, Sérgio. Calabouço (Música). Disponível em: <http://letras.mus.br/sergio-ricardo/481467/> ,Acesso em 10/05/2015.

ROSA DE LUXEMBURGO. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NjM4NDMw/> acesso em 13/02/2013.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Igualdade Material e Discriminação Positiva: O princípio da Isonomia**. NEJ –Vol. 13 – n.2 p. 77-92 / jul-dez 2008.

RUOTOLO, Marco. Sicurezza, Dignità e lotta alla Povertá: Dal “Dirittoallasicurezza” alla “Sicurezza dei diritti”. Napoli, Editorale Scientífica, 2012.

RÚSSIA. **DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO POVO TRABALHADOR E EXPLORADO**. Rússia, janeiro de 1918. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-do-povo-trabalhador-e-explorado-1918.html> acesso em 8/12/2014

SADEK, Maria Tereza. Poder Judiciário: Críticas e desafios. In: **Direito e Mudança social: projetos de promoção e defesa de direitos apoiados pela Fundação Ford no Brasil**. Organizadora Denise Dourado Dora. Rio de Janeiro: Renovar: Fundação Ford, 2002.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e Políticas Sociais na crise do Capitalismo**. Rev. Serv. Soc. Soc. n.º. 104, São Paulo Oct./Dec. 2010.

SALVA, Sueli. **Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese de Doutorado. PPG/EDU UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SANDEL, Michael J. **Justiça – O que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, Milton. Entrevista: **Um militante da esperança**. Rio de Janeiro: dezembro de 1997. Fonte: Democracia Viva, n.º2, fev/1998. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0023.html> Acesso em 29/05/2015.

SARLET, Ingo Wolfgang - **Dignidade da Pessoa Humana e Direito Fundamental na Constituição Federal de 1988**. 3ª edição, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

_____. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11ª Ed. Ver. Atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang; Figueiredo, Mariana Filchtiner. **Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações**. In: Direitos Fundamentais: orçamento e “reserva do possível”. Org. Ingo Wolfgang Sarlet, Luciano Benetti Timm. Ana Paula de Vasconcellos (et al.). Porto Alegre: Livraria do advogado editora 2008.

_____. **Os direitos Fundamentais Sociais como “Cláusulas Pétreas”**. In: Revista Interesse Público. N.17-56, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci**. Rev. Bras. Educ. n.º. 16, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2001

SCHMITT, Carl. **A crise da democracia parlamentar**. Tradução de Inês Lohbauer. São Paulo: Scritta, 1996, p.8-10.

_____. **O Guardião da Constituição**. Tradução de Geraldo de Carvalho; coordenação e supervisão Luiz Moreira. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; Castro Cláudio de Moura. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra**. Revista Ensaio: aval. Pol. públ. Educ. vol. 21 n.º80, Rio de Janeiro July/Sept. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Lima Filho, Domingos Leite. **Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja**. In: O Ensino Médio e suas Modalidades: Propostas, Problemas e Perspectivas. Educ. Soc. Campinas, v.32, n.º 116, p.725-743, jul.-set. 2011.

SICHES, Luis Recaséns. **Tratado General de Filosofia Del Derecho**. México: Editorial Porrúa, 1965.

SIFUENTES, Mônica. **Direito Fundamental à Educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris Ed., 2009.

SILVA, Jaqueline Luzia. Bonamigo, Alicia Maria Catalano de. RIBEIRO, Vera Masagão. **Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro**. Educação em Revista. Educ. ver. Vol. 28, no. 2 Belo Horizonte June 2012.

SILVA, Lourdes Helena da Silva. Costa, Vânia Aparecida, Rosa, Walquíria Miranda. **A Educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 16 n.º 46 Rio de Janeiro Jan./ Apr. 2011

SILVA, Rose (Teresa Roserley) Neubauer. **Educação de Primeiro Grau: O Não-direito do não-cidadão**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O direito à Educação de Crianças e Adolescentes: Análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)**. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado EM Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVEIRA, Domingos Sávio Dresch. **Novos Personagens entram em cena... Afinal: A máquina judiciária gera mais violência?** In: Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos. Diálogos Interdisciplinares. Org. Cláudia Fonseca, Veriano Terto Jr e Adele Faria Alves, Linda Rabben. [Et al]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo, SP: Perseu Abramo, 2002.

SLHESSARENKO JUNIOR, Miguel. **A Concretização Responsável dos Direitos Fundamentais Sociais: constitucionalização das políticas públicas, reserva do possível e ponderação social na educação**. Brasília: IDP, 2010. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Instituto Brasileiro de Direito Público - IDP – Brasília – DF, 2010.

SMEND, Rudolf. **Constitución y Derecho Constitucional**. Traducción de Jose Maria Beneyto Pérez. Madrid: Centro de estudios constitucionales, 1985.

SMITH, Adam. 1723-1790. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Tradução de Luiz João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas)

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução à sociologia da administração da justiça**. In: FARIA, Jose Eduardo. **Direito e Justiça A Função Social do Judiciário**. São Paulo, Editora Ática, 1989.

SOUZA JR. José Geraldo de. **Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito**. Brasília, UnB, 2008. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2008.

SPOSITO, Marília P. **(Dês) encontros entre os jovens e a escola**. In: Ensino Médio, ciência e cultura. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SPOSITO, M. P. (2005) Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional** (pp. 87-128). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

STEPHANOU, Maria. **Forjando Novos Trabalhadores: A Experiência do Ensino Técnico-Profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. Porto Alegre, UFRGS, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

STRECK, Lenio Luiz. Constitucionalismo, jurisdição constitucional e estado democrático de direito. In: **Anuário do programa de pós-graduação em direito. Mestrado e doutorado 2001**. Centro de ciências jurídicas. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. **Hermenêutica Jurídica e (m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Defensoria Pública pode propor ações civis pública**, decide STF em 07/05/2015. Disponível em: <http://jota.info/stf-decide-defensoria-publica-pode-propor-acoes-civis-publicas> Acesso dia 08/05/2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **O Supremo Tribunal Federal e o Golpe de 1964**. Notícias do STF de 01 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=62507&caixaBusca=N> acesso em 23 de abril 2014.

TATE, C. N. **Why the Expansion of Judicial Power?** In The Global Expansion of Judicial Power. New York: New York University. 1995

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 64 (148): 243-256 set. /dez. 1983.

THIOLLENT, Michel. **Mai de 1968 em Paris: testemunho de um estudante**. Revista Tempo Social. Vol. 10. n.º 2 São Paulo Oct. 1998.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TINOCO, Maria Darcila [et al] Evasão na EJA. In: **Entre imagens e palavra: práticas e pesquisas na EJA** – Porto Alegre: Editor Panorama Crítico, 2012.

TORRES, Rosa Maria. **Derecho a la educaciona es mas que acceso de niños y niñas a La escuela**. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em 14 de junho de 2008.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL. **Processo n.º 20070110519948 RMO**. 4ª Turma Cível. Acórdão n.º: 340.725, Julgamento em 18 de dezembro de 2008.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE AMAZONAS. **Processo n.º 0003223-22.2013.8.04.0000** – 3ª Câmara Cível, Julgamento em 29 de agosto de 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Processo n.º 0800095-03.2013.8.12.0011**, 3ª Câmara Cível. Julgamento em 11 de junho de 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Processo n.º 17638/2011**. 3ª Câmara Cível, julgamento em 22 de novembro de 2011.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Processo n.º 1.0702.12.066853-9/001 0668539-43.2012.8.13.0702**, 2ª Câmara Cível. Comarca de Uberlândia. Julgamento em 11 de fevereiro de 2014

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Processo n.º 2012.089698-9**. Grupo de Câmaras de Direito Público. Julgamento em 08 de maio de 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Processo Apelação n.º 0002350-86.2012.8.26.0471**, 9ª Câmara de Direito Público. Julgamento em 27 de fevereiro de 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO ACRE. **Al Processo n.º 0000580-12.2012.8.01.0000**. Câmara Cível. Acórdão 13.621. Julgamento em 02/10/2012. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/41222651/djac-05-10-2012-pg-18> < acesso em 05 de maio de 2014. www.tjac.jus.br/jurisprudencia/

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAPÁ. **Processo n.º 0000952-43.2008.8.03.0000**. Câmara única. Julgamento em 23 de abril de 2009. Desembargador Carmo Antônio. Disponível em: www.tjap.jus.br/jurisprudencia/

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO MARANHÃO. **Processo n.º 031036-2003** (Mandado de Segurança), Acórdão n.º 52.608/2004. 2ª Câmara Cível, julgamento em 07 de dezembro de 2004.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARÁ. **Processo n.º 2011.3.009534-7**. 1ª Câmara Cível isolada. Julgamento em 28 de maio de 2012.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ. **Processo n.º 105-649620-2**. Acórdão: 945 - 7ª Câmara Cível. Publicação 09 de setembro de 2010

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Processo n.º 0006811-12.2013.8.19.0002**. 14ª Câmara Cível. Julgamento em 30 de setembro de 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Comarca de Itaqui**. Processo n.º. 05410900012510. Justiça determina construção novo presídio no rio grande do Sul. Disponível em: <http://www.jornaldaordem.com.br/noticia-ler/justica-determina-construcao-novo-presidio-no-rio-grande-sul/36382><Acesso em 27/03/2015.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Processo n.º 70047439575/2012**. 4º Grupo Cível. Julgamento em 13 de fevereiro de 2012.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARÁ. **Processo n.º 2011.3.014808-9**. 2ª Câmara Cível isolada. Julgamento em 21 de novembro de 2011, comarca de Capanema.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA RIO DE JANEIRO. **Processo Apelação cível n.º 0000883-21.2011.8.19.0045** processos eletrônico assinado em 29 de outubro de 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA SANTA CATARINA. **Processo n.º 2012.067642-8**. 4ª Câmara de Direito Público, julgamento em 06 de fevereiro de 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA SÃO PAULO. **Processo Apelação n.º 0020804-37.2010.8.26.0099**, Câmara Especial, julgamento em 16 de janeiro de 2012.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA SÃO PAULO. **Processo n.º 0001852-60.2012.8.26.0383**. 9ª Câmara de Direito Público. Julgamento em 13 de novembro de 2013.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL - 4ª REGIÃO. **Processo n.º AC 5024869-85.2013.404.7000**, 3ª Turma, julgado em 19 de fevereiro de 2014.

UNE. União Nacional de Estudantes. **Carta do Paraná**. II Seminário Nacional de Reforma Universitária. 1961. Disponível em: <http://www.une.org.br/2012/12/de-cordoba-aos-dias-atuais-a-luta-da-une-pela-reforma-universitaria/>< Acesso em 15/05/2015.

UNICEF. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades** / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes. **Fome, solidariedade e ética: uma análise do discurso da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida**. Rev. Hist. Cien. Saúde-Manguinhos vol.11 n.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2004.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VERISSIMO, Marcos Paulo. **A judicialização dos conflitos de justiça distributiva no Brasil: o processo judicial no pós-1988**. São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VOLPE, Geresa Cristina Meirelles. **Financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas?** Revista Brasileira de Educação. Vol.18. n.º 54 Rio de Janeiro July/Sept 2013.

WEBER, Thadeu. **A ideia de um “mínimo existencial” de J. Rawls**. Kriterion: Revista de Filosofia. Vol. 54 no. 127 Belo Horizonte, June 2013.

WEIS, Carlos. **Os direitos humanos contemporâneos**. São Paulo: Malheiros, 1999.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Tendências do pensamento crítico do direito na América Latina**. In: Congresso Direito Vivo (I, 2013): Londrina, Paraná. Anais do I Congresso Direito Vivo: projeto integrado nº. 1680 PROEX/UEL. Lutas. Londrina, 03 a 05 de abril. Londrina, Paraná. Coordenação: Érika Juliana Dmitruk e Miguel Etinger de Araujo Junior, Londrina, 2013.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **1927. Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal**: tradução Vânia Romano Pedrosa, Amir Lopez da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 1991. 5ª. ed. Janeiro de 2001.

ZOLO, Danilo. **Ferrajoli sobre derechos**. In: CABO, Antonio de; PISSARELLO, Gerardo (Edición). Los fundamentos de los derechos fundamentales. Madrid: Trotta, 2001.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

EU, **Maria Eloá Gehlen**, responsável pela pesquisa **Do Direito ao Ensino Médio no Brasil**, faço um convite para o (a) Senhor (a) participar como voluntário deste estudo, que integra uma proposta de Doutorado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esta pesquisa pretende verificar quais os avanços havidos no Brasil quanto ao direito ao Ensino Médio, avaliando tais avanços tanto sob o aspecto da legislação constitucional e infraconstitucional a partir de 1988, quanto sob o aspecto da efetivação desse direito em termos de acesso a esse nível de ensino no mesmo período. Acredito que ela seja importante por permitir identificar avanços na universalização desse direito social fundamental conforme estabelecido na Emenda Constitucional nº. 59/2009, com previsão de efetivação integral até 2016. Para efetivação da pesquisa, adoto os seguintes procedimentos: análise da legislação brasileira sobre Ensino Médio a partir da Constituição Federal de 1988 à luz da teoria do garantismo; análise dos processos sobre Ensino Médio no Tribunal de Justiça do RS a partir do ano 2000; análise dos Censos Demográficos do IBGE de 1980, 1991, 2000 e 2010; entrevistas com Operadores do Direito no RS.

Durante todo o período da pesquisa o (a) Senhor (a) tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bem como de retirar-se da pesquisa em qualquer tempo, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora nos endereços e/ou telefones no final deste documento.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, sem identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Se puder contar com o seu consentimento, esta entrevista será gravada e, depois de transcrita, enviada para o seu endereço eletrônico para a sua conferência e aval.

Autorização:

Eu,.....,

(Nome completo do participante),

Após ter lido este documento e ter tido a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável e sentindo-me, assim, suficientemente informado (a), disponho-me de livre e espontânea vontade, a participar da pesquisa, ciente de que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como da garantia de confidencialidade e da obtenção de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante voluntário ou, se for o caso, de seu representante legal

Declaração:

Eu, pesquisadora Maria Eloá Gehlen, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste (a) participante (ou de seu representante legal) para participação nesta pesquisa.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Endereço: Faculdade de Educação – Prédio 12201 – Av. Paulo Gama, s/n CEP 90046-900 - 7° andar, sala 713, E-mail: mariaeloa@bol.com.br – Celular (51) 81667113 ou se dirigir ao Comitê de ética em Pesquisa da UFRGS: Endereço: Av. Paulo Gama, 110 – 7° andar, 90046-900 Porto Alegre – RS, Fone 51 3308-3738 E-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br.

ANEXO B

Essas foram as questões propostas aos Operadores do Direito:

1. Como o/a Senhor/a entende a questão do acesso ao Ensino Médio na CF 88, na EC n.º 14/96 e na EC n.º 59/2009?
2. O/A Senhor/a teve que julgar alguma demanda relativamente ao direito ao Ensino Médio? Pode definir a demanda? Como atuou/ julgou?
3. Sabe de algum/a colega seu que tenha atuado/julgado algum caso sobre acesso ao Ensino Médio? Tem conhecimento de como o/a colega atuou/julgou? O/A senhor/a faria mesmo julgamento?
4. (Havendo poucos casos de demandas a respeito do ensino Médio) A que o/a senhor/a atribui a pouca demanda na justiça relativamente ao acesso ao Ensino Médio?
5. Como o/a Senhor/a avalia o conhecimento da sociedade civil tem da legislação quanto à educação em geral e quanto ao direito ao Ensino Médio em particular?
6. No caso de a EC n.º 59/2009 provocar grande aumento da demanda judicial pelo Ensino Médio, como poderia ser julgado?
7. No caso de o Poder Executivo alegar a reserva do possível, falta de recursos ou falta de previsão orçamentária para abrir mais vagas para o Ensino Médio, como o Senhor atuaria/julgaria?
8. Para o/a senhor/a, o Ensino Médio deve ser entendido como direito público subjetivo desde quando? Desde a EC n.º 59/2009 ou apenas a partir de 2016?
9. O Direito ao Ensino Médio, conforme EC 59/2009 deve ser considerado para o Ensino Médio ou para a Idade?
10. Frente a um pedido judicial de uma comunidade com expressivo número de jovens e sem Ensino Médio (Escola), como o Senhor/a atenderia essa demanda?