



ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL
CNPJ 88.332.580/0001-65



CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

Recredenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U nº 198, de 14/10/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

AMANDA JÉSSYCA NOLÊTO CARVALHO

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA: OS EFEITOS DAS
MEDIDAS SOCIAIS ADOTADAS PELO BRASIL, AMÉRICA LATINA E EUROPA**

Palmas-TO

2020

AMANDA JÉSSYCA NOLÊTO CARVALHO

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA: OS EFEITOS DAS
MEDIDAS SOCIAIS ADOTADAS PELO BRASIL, AMÉRICA LATINA E EUROPA**

Trabalho de Curso em Direito apresentado
como requisito parcial da disciplina de
Trabalho de Curso em Direito II (TCD II) do
Curso de Direito do Centro Universitário
Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA.

Orientador: Prof. Msc. Thiago Perez
Rodrigues da Silva

Palmas-TO

2020

AMANDA JÉSSYCA NOLÊTO CARVALHO

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA: OS EFEITOS DAS
MEDIDAS SOCIAIS ADOTADAS PELO BRASIL, AMÉRICA LATINA E EUROPA**

Trabalho de Curso em Direito apresentado
como requisito parcial da disciplina de
Trabalho de Curso em Direito II (TCD II) do
Curso de Direito do Centro Universitário
Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA.

Orientador: Prof. Msc. Thiago Perez
Rodrigues da Silva

Aprovado (a) em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Msc. Thiago Perez Rodrigues da Silva
Centro Universitário Luterano de Palmas

Prof^ª. Msc. Denise Knewitz
Centro Universitário Luterano de Palmas

Prof. Msc. Marcelo Amaral
Centro Universitário Luterano de Palmas

Palmas-TO

2020

Dedico esse trabalho à minha mãe que, através da sua formação, me oportunizou o conhecimento da docência com humanidade e maestria.

Agradeço a Deus pela oportunidade de me fazer acreditar e permanecer forte aos meus ideais acadêmicos, ainda que a estrada da vida, muitas vezes, tivesse tentado me afastar. Agradeço ao Professor Mestre Thiago Perez Rodrigues da Silva, com quem tive a oportunidade de aprender o melhor, cotidianamente.

“Direito Positivo não sabido é direito inexistente. Quem dele não sabe, não o reivindica; sem o seu conhecimento, não há seu exercício”. Ministra Carmen Lúcia

RESUMO

Através de pesquisa teórica, fundamentada na análise dos elementos históricos e normativos para a educação e para a cidadania, esta passou a analisar os critérios de formação cidadã para a concessão de uma base curricular voltada para a contribuição social participativa entre os seus componentes. Durante o trabalho, foram analisados os textos normativos brasileiros e apresentada comparação com os países que adotaram a educação institucionalizada para a cidadania. Além disso, foram levados em consideração a historicidade da Europa, da América Latina e do Brasil para a formação da lógica cidadã e, por conseguinte, dos seus efeitos através da educação.

Palavras-chave: Educação – Cidadania – Justiça

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 DAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CIDADANIA | 11 |
| 1.1 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA..... | 18 |
| 1.2 CONSCIÊNCIA CIDADÃ PARA O ACESSO À JUSTIÇA..... | 23 |
| 2 A CIDADANIA NO DIREITO BRASILEIRO | 27 |
| 2.1 A CIDADANIA NA CONSTITUINTE..... | 29 |
| 2.2 A CIDADANIA NAS LEIS INFRACONSTITUCIONAIS | 32 |
| 2.3 EDUCAÇÃO PARA O ACESSO À JUSTIÇA..... | 34 |
| 3 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO MEDIDA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA | 44 |
| 3.1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA EUROPA..... | 46 |
| 3.1.1 Da contextualização histórica para a formação dos direitos elementares | 46 |
| 3.1.2 Do modelo de educação europeu para o desenvolvimento da competência cidadã | 59 |
| 3.2 A CIDADANIA NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA | 55 |
| 3.2.1 Da contextualização histórica para os direitos elementares no Brasil e na América Latina | 55 |
| 3.2.2 A cidadania no Brasil e na América Latina | 58 |
| 3.3 OS PROJETOS DE LEI NO BRASIL..... | 62 |
| CONCLUSÃO | 67 |
| REFERÊNCIAS | 69 |

INTRODUÇÃO

Desde a concepção de Aristóteles (ARISTÓTELES, s.d., p.78-79), o cidadão pleno pode ser definido como o sujeito competente para administrar a justiça e exercer funções públicas, nas quais, por efeito, asseguram uma vida independente aos seus integrantes.

O conceito de cidadania, apesar de muito vasto, fora trazido para a sociedade moderna apresentando algumas limitações, conforme o contexto histórico de cada território. Assim, é possível perceber que a concepção de cidadania está intrinsecamente ligada à historicidade para a formação deste conceito, quando especialmente da promulgação dos direitos e reservas às garantias civis, políticas e sociais.

Neste panorama, a educação surgiu como ferramenta para a contribuição cidadã na sociedade. Através dela, além do conhecimento técnico para o mercado de trabalho e para a preparação pessoal, é possível verificá-la como agente transformador do meio quando da promulgação da Constituinte Cidadã de 1988.

Nesse sentido, é possível verificar que o surgimento da Constituição de 1988, focada na garantia dos direitos civis, políticos e sociais coexiste, para além da previsão e organização do estado, como a primeira concepção geral dos direitos fundamentais no Brasil.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – Lei nº 9.394/96 – a educação, que já era prevista como medida social para a contribuição cidadã, fora fortalecida pelo texto normativo que dela seguiu.

Os objetivos para uma educação positiva contribuíram com a inclusão do mesmo parecer constitucional promulgado pelo artigo 205: a educação para “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

Nos mesmos efeitos, os termos do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 – quando da promulgação aos direitos inerentes às crianças e adolescentes, adicionadas das demais considerações que lhes passava a assegurar igualdade de condições para o acesso à permanência na escola, direito de se respeitado pelos educadores, acesso à escola pública, organização e participação de entidades civis e de contestar critérios avaliativos.

Assim, tem-se que a educação, conforme a normativa constitucional e infraconstitucional, é voltada para as compreensões que, neste trabalho, limitar-se-ão ao exercício da cidadania.

É possível vislumbrar, além da educação, outras formas de concepção para a origem cidadã. Dentre elas, a família, os amigos, os grupos de interesse comum, as igrejas, ong's e entidades sociais. No entanto, para fins de conhecimento específico, a educação institucionalizada figurará como peça importante para o conhecimento dos mais variados conceitos de cidadania, especialmente àqueles inerentes ao conhecimento e preparação para a garantia dos direitos, responsabilidades e acesso à justiça.

Portanto, sem desprezo aos demais métodos de aprendizagem, serão analisadas as prerrogativas históricas que garantiram a educação, advinda da escola institucionalizada, como força e método existencial para a preparação do indivíduo para a sociedade, buscando pelos direitos individuais e, por conseguinte, atingindo aos coletivos.

Pretende-se, através disso, verificar como o continente europeu desenvolveu uma política educacional voltada para entre tantas competências, a preparação individual para o exercício da soberania popular intrínseca ao estado democrático de direito.

Assim, considerando a historicidade da concepção cidadã em diferentes modelos de propulsão estatal e garantias constitucionais, serão analisadas a evolução da sociedade participativa para a construção e manutenção do Estado.

Estruturalmente, a pesquisa será dividida em três capítulos: o primeiro comportará a discussão da cidadania através do tempo e do espaço, passando pela discussão que proverá a educação para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a educação para a justiça.

O segundo capítulo terá como pauta a construção da cidadania no território brasileiro, observada a Constituinte de 1988 e as leis infraconstitucionais que corroborarem no sentido proposto. Por fim, necessário fará analisar o acesso à justiça advindo pelo conhecimento construído pela educação, apresentando as nuances de análise normativa concernente à aplicação brasileira.

O terceiro capítulo, por sua vez, cumprirá destaque à evolução social da Europa, corroborando para a educação cidadã sistêmica curricular como modalidade para a concepção dos ideais da cidadania, em conjunto com os resultados positivos desta política. Além disso, fará necessário comparar a formação dos direitos elementares entre a Europa e a América Latina, atingindo, por conseguinte, o Brasil, que formarão concepções diversas para o conceito de cidadania.

Ademais, contribuindo com o resultado, serão demonstrados os momentos pelos quais o Brasil, através da apresentação de projetos de lei, identificaram a necessidade de implementação do estudo constitucional e infraconstitucional como modalidade para o

exercício da cidadania, o que em outras linhas, adianta que a sociedade brasileira se mostra evoluir nesse quesito.

1 DA NOÇÃO DE CIDADANIA

A noção de cidadania é complexa e antiga, sendo modificada ao longo da história da humanidade em decorrência dos eventos marcantes vividos. Desta forma, é preciso entender o que engloba tal conceito, a fim de analisar o seu desenvolvimento e impacto nos dias atuais.

Na antiguidade, o termo cidadania estava ligado originalmente ao termo em latim *civitas*, que significa cidades. Ou seja, a ideia sobre cidadania se mostrava intrínseca à ideia de local, comunidade, pertencimento e condição social.

Para Aristóteles (ARISTÓTELES, s.d, p.12), o homem era um ser político, social, propenso a formar comunidades e viver nelas, traçando normas de conduta comuns e seguidas por seus semelhantes em comunidade. Na sua obra Política, ele traz a seguinte introdução:

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política.

O raciocínio é relativamente simples: o homem se une a outros homens para formar uma comunidade que visa o bem de todos os que estão nela, seja pela sobrevivência, segurança, vínculo familiar ou qualquer outro. Quando essas pequenas comunidades se organizam em cidades, também buscam o bem de todos aqueles que as compõem. Sendo assim, Aristóteles defende que as cidades visam por essência o bem de todos que participam daquela sociedade, pois se assim não fosse, sequer poderiam existir inicialmente.

É esse pensamento que revolucionará todo o mundo, já que atribui a cada tipo de comunidade uma razão de ser própria e política (WOLFF, 1999, p. 34). O eixo de pensamento passava a mostrar que as cidades existiam não como um mal necessário, mas com a finalidade do bem comum desde a sua origem, sendo sua condição natural. Conclui o autor que: “Uma cidade é uma comunidade de clãs e povoados para uma vida perfeita e independente, e esta em nossa opinião é a maneira feliz e nobiliante de viver” (ARISTÓTELES, 1281, p.94).

Atrelado ao contexto da cidade está a noção das leis. Estas seriam aquelas normas de conduta que a comunidade estabelece para si ao longo do tempo. Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (ARISTÓTELES, s.d., p.82) desenvolve melhor sua tese:

Ora, nas disposições que tomam sobre todos os assuntos, as leis têm em mira a vantagem comum, quer de todos, quer dos melhores ou daqueles que detêm o poder

ou algo nesse gênero; de modo que, em certo sentido, chamamos justos aqueles atos que tendem a produzir e a preservar, para a sociedade política, a felicidade e os elementos que a compõem.

Logo, a cidade seria o ambiente natural pleno do homem. Nela todos buscam o bem da sociedade e constroem regras de convivência comuns que prolongam a felicidade de todos. Essa dinâmica ocorria principalmente por meio de uma ferramenta: a palavra. Esta era a responsável pela dinâmica política para com a cidade. Nesse sentido, Aristóteles (ARISTÓTELES, s.d., p. 131 e 132) destaca os mais variados tipos de democracia. Vejamos:

A primeira espécie de democracia baseia-se principalmente na igualdade; nos termos da lei reguladora desta espécie de democracia, a igualdade significa que os pobres não têm mais direitos que os ricos, e nenhuma das duas classes é soberana de maneira exclusiva, mas ambas são iguais [...] uma espécie de democracia onde as funções de governo são exercidas com base na qualificação pelos bens possuídos, mas os bens classificatórios são de pouca monta; quem tiver os bens estipulados participará do governo, mas quem os perder não participará. Outra espécie de democracia é aquela em que participam das funções de governo todos os cidadãos não sujeitos a desqualificação, sendo a lei soberana. Ainda há outra espécie de democracia, na qual todos participam das funções de governo, desde que sejam simplesmente cidadãos, sendo a lei soberana. Outra espécie de democracia é igual as demais em tudo, com a exceção que as massas são soberanas, e não a lei; isto ocorre quando os decretos da assembleia popular se sobrepõem às leis. Tal situação é provocada pelos demagogos; em cidades governadas democraticamente e sob o império da lei não aparecem demagogos, e as melhores classes de cidadãos ocupam as posições mais proeminentes; onde, porém, as leis não são soberanas, então aparecem os demagogos, pois o povo se transforma numa espécie de monarca múltiplo, numa unidade composta de muitos, já que os muitos são soberanos não como indivíduos, mas coletivamente.

Nota-se que a principal diferença reside na qualidade de cidadão, alguém que participa com os demais cidadãos da administração da cidade, participando de forma ativa para auxiliar no cumprimento do seu propósito: o bem da comunidade. Define Aristóteles (ARISTÓTELES, s.d., p. 78-79) que:

Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nem nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas [...] aquele que tem o direito de participar da função deliberativa ou da judicial da comunidade na qual ele tem este direito. E esta comunidade (uma cidade) é uma multidão suficientemente numerosa para assegurar uma vida independente na mesma.

Conforme é possível observar, a qualidade de cidadão era atribuída a determinadas pessoas que possuíam os requisitos para tal, podendo, então, exercer a sua cidadania. Destaca-se que tais requisitos, à época aristotélica, eram diferentes das prerrogativas atuais. Ao longo de toda história, as sociedades foram evoluindo a ideia de pertencimento nas cidades. Por essa

razão, há critérios de sangue (*jus sanguinis*), critérios de nascimento no território (*jus solo*) e critérios sociais (sexo, idade, renda, disponibilidade de tempo, etc). Neste trabalho, foca-se na ideia da cidadania como o exercício ativo do cidadão pleno, sem adentrar nas questões classificatórias supracitadas.

Infere-se, então, que a cidadania é o exercício pleno da administração da cidade por seus cidadãos, sendo esses considerados dentro dos requisitos da lei ou constituinte da comunidade, dentro de um sistema de governo democrático, de forma que sejam alcançados a proteção e o bem comum daqueles que vivem nela.

O conceito de cidadania, nas palavras de Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.8):

Apesar de o conceito de cidadania ser central na agenda intelectual e política das sociedades contemporâneas, e de cruzar a cada dia novas fronteiras, ganhando mais espaço nas democracias representativas, não existe uma definição consensual ou mesmo análises definitivas de sua história

Com o passar dos anos, a noção de cidadania fora modificada. Surgia no Mundo Moderno a ideia de estado natural do homem, de John Locke, os debates sobre os direitos universais de todos os homens, as ideias Iluministas que seriam positivadas com a Declaração Francesa de 1789, bem como com as contribuições de Rousseau e Voltaire.

Passava-se a analisar a ideia de indivíduo, de liberdade individual, como precedente a condição de pertencimento comunitário de Aristóteles, sendo essa liberdade sobreposta a ideia de identidade coletiva (FOCAULT, 1972, p. 37).

A Idade Moderna representou uma efervescência das ciências sociais, bem como do conceito de cidadania. As lutas sociais, os movimentos de massa e as pautas sociais explodiam em todo o planeta, puxando com elas o debate sobre cidadania, direitos e liberdades.

Segundo Guarinello (GUARINELLO, 2013, p.46):

Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. Há, certamente, na história, comunidades sem cidadania, mas só há cidadania efetiva no seio de uma comunidade concreta, que pode ser definida de diferentes maneiras, mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro.

Desta forma, é possível concluir que o conceito de cidadania é amplo, passível de construção e solidificação de suas bases, sendo essencial o debate sobre ele e o fomento ao seu exercício pleno, como forma de consolidação de uma sociedade livre, justa e democrática.

A história da cidadania no Brasil, assim como no mundo, é recheada de nuances, de marcos históricos e de diversidade contextual política, social e econômica. Um marco doutrinário desse estudo é a completa obra de José Murilo de Carvalho, intitulada *Cidadania no Brasil*, que servirá de base teórica para esse tópico.

Entre os anos de 1500 e 1822, o Brasil viveu como colônia. Consequente, a constrição do conceito de cidadania no país foi muito profunda. Nesse período, houve um distanciamento das decisões administrativas (a maioria vindas de Lisboa), os locais eram largados às regras locais e regras da coroa. Além disso, o país vivenciava a prática da exploração local, escravidão indígena e africana, além das disparidades sociais gritantes entre os colonos e os nativos. Esse cenário social acabou sendo palco de diversas revoltas. Nesse contexto, cita Carvalho (CARVALHO, 2008, p.13) que:

A última e mais séria revolta do período colonial aconteceu em Pernambuco, em 1817. [...] Na revolta de 1817 apareceram com mais clareza alguns traços de uma nascente consciência de direitos sociais e políticos. A república era vista como o governo dos povos livres, em oposição ao absolutismo monárquico. Mas as ideias de igualdade não iam muito longe. A escravidão não foi tocada. [...] Chegou-se ao fim do período colonial com a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade. No máximo, havia alguns centros urbanos dotados de uma população politicamente mais aguerrida e algum sentimento de identidade regional.

De 1822 até 1881, o período de turbulência da independência do país não foi tão grande, ainda mais se comparado aos demais países vizinhos. A estrutura social descrita anteriormente foi mantida, com os agravantes de instauração de uma máquina burocrática, promulgação de uma constituinte nacional, instauração de uma Monarquia Constitucional fortalecida no contexto das ideias iluministas e da manutenção do sistema monárquico. Segundo Carvalho, “guerras são fatores importantes na criação de identidades sociais”. E o país vivenciaria isso com a Guerra do Paraguai, relata o autor que:

De repente havia um estrangeiro inimigo que, por oposição, gerava o sentimento de identidade brasileira. São abundantes as indicações do surgimento dessa nova identidade, mesmo que ainda em esboço. Podem –se mencionar a apresentação de milhares de voluntários no início da guerra, a valorização do hino e da bandeira, as canções e poesias populares. Caso marcante foi o de Jovita Feitosa, mulher que se vestiu de homem para ir à guerra a fim de vingar as mulheres brasileiras injuriadas pelos paraguaios. Foi exaltada como a Joana d’Arc nacional. Lutaram no Paraguai

cerca de 135 mil brasileiros, muitos deles negros, inclusive libertos. (CARVALHO, 2008, p.38)

No ano de 1881, a Câmara dos Deputados aprovou a lei do voto direto, aboliu o primeiro turno das eleições, elevou a renda mínima para 200 mil-réis - na época era preciso cumprir requisito de renda para votar-, proibiu o voto dos analfabetos e tornou o voto facultativo. Numa só decisão, o parlamento reduziu o número de eleitores de 1872 para 1886 em quase 90% do eleitorado (CARVALHO, 2008, p. 39).

Esse retrocesso foi muito significativo, ainda mais quando se via uma expansão do eleitorado nas democracias europeias. Nem mesmo a Proclamação da República em 1889 alterou esse quadro, com exceção da renda mínima que foi derrubada. Assim, continuavam sem voto: analfabetos, mulheres, mendigos, soldados e religiosos de qualquer ordem. A Primeira República, que durou de 1889 a 1930, não representou nenhum avanço importante na cidadania brasileira.

Com a revolução de 1930, a maior mudança na consciência cidadã nacional seria o voto feminino, finalmente incorporado aos direitos sociais. Porém, Carvalho (CARVALHO, 2008, p.43-44) faz uma observação importante para aqueles que criticam a participação popular no Brasil, informando o cometimento de quatro equívocos básicos, relatados a seguir.

Em primeiro lugar, achar que uma sociedade colonizada iria sair do domínio português e milagrosamente comportar-se como um cidadão ateniense ou um americano de uma pequena comunidade nos Estados Unidos da América. O segundo, bem pertinente aos dias atuais, seria:

Quem era menos preparado para a democracia, o povo ou o governo e as elites? Quem forçava os eleitores, quem comprava votos, quem fazia atas falsas, quem não admitia derrota nas urnas? Eram os grandes proprietários, os oficiais da Guarda Nacional, os chefes de polícia e seus delegados, os juízes, os presidentes das províncias ou estados, os chefes dos partidos nacionais ou estaduais. Até mesmo os membros mais esclarecidos da elite política nacional, bons conhecedores das teorias do governo representativo, quando se tratava de fazer política prática recorriam aos métodos fraudulentos, ou eram coniventes com os que os praticavam (CARVALHO, 2008, p. 43/44)

O terceiro ponto era o desconhecimento por parte desses críticos às práticas eleitorais corruptas também presentes em grandes modelos democráticos como a Inglaterra, mesmo depois das diversas reformas políticas sofridas pelo país.

O quarto e último equívoco seria a crença de que o aprendizado dos direitos políticos pode ser feito de outra forma que não a sua prática continuada e um esforço estatal em

difundir a educação primária. Logo, o autor culpa essa ignorância planejada como o fator de maior retardamento na incorporação dos cidadãos brasileiros na vida política.

De 1930 a 1945, o Brasil viveu uma montanha-russa de acontecimentos, caracterizada pelo governo das oligarquias regionais, crise na exportação de manufaturados, inflação, aumento da desigualdade social, grandes greves operárias, crise econômica de 1929, protagonismo políticos dos militares, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, figuras políticas marcantes como Getúlio Vargas e Júlio Prestes, Carlos Prestes, surgimento de partidos políticos, revoltas populares, golpes políticos, federalização da estrutura burocrática na Ditadura Getulhista, com criação da Consolidação das Leis Trabalhistas na Era Vargas, a estruturação das instituições trabalhistas do governo, criação de estruturas para amparo social e previdenciário, entre tantos outros eventos que deixaram o período conhecido como a Era dos Direitos Sociais (CARVALHO, 2008).

Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto e novas eleições foram realizadas com vitória do General Eurico Gaspar Dutra. Ainda, fora realizada a 3ª Assembleia Constituinte do Brasil que promulgaria a Constituição de 1946. O mundo enfrentava a Guerra Fria, enquanto o Brasil enfrentava a isso, adicionado do populismo, o nacionalismo, a política sindical, a crise do petróleo, a articulação militar e comunista, os movimentos sociais, a união da juventude com a União Nacional dos Estudantes (UNE), até o auge do fervedouro social com a tomada de poder pelos militares em 1964. (CARVALHO, 2008).

Durante o período de 1964 até 1974 vivíamos o Regime Militar com os mais diversos paradigmas da nossa história: censura elevada e maior volume de produção intelectual, maior crescimento econômico e aumento da repressão estatal, aumento de mais de 160% do eleitorado e manutenção de um regime autoritário, aumento da desigualdade social, financeira e territorial contra uma maior oferta de empregos e densidade populacional. O país vivia um crescimento espantoso em infraestrutura, emprego, população e renda. No entanto, ao mesmo tempo convivia com uma crescente censura, uma forte repressão, um sistema autoritário e um clima social de busca da liberdade e da própria felicidade. Nesse contexto, é preciso destacar a existência de evoluções nos direitos sociais brasileiro, voltadas à previdência, à assistência social e ao produtor rural.

De 1974 a 1985, o Brasil viveu o apogeu dos debates sobre democracia, cidadania e direitos sociais. Presença constante de greves operárias, reestruturação de órgãos democráticos como a Ordem dos Advogados do Brasil, atuação das universidades e elites intelectuais pela democratização, retorno de exilados políticos, maior democratização da política, abertura do governo para a saída dos militares do poder, grande atuação da mídia e

atuação maior do Poder Judiciário pela tese do garantidor de direitos civis (CARVALHO, 2008, p.192 e 193).

Ainda do lado positivo, a queda dos governos militares teve muito mais participação popular do que a queda do Estado Novo, quando o povo estava, de fato, ao lado de Vargas. A ampliação dos mercados de consumo e de emprego e o grande crescimento das cidades durante o período militar criaram condições para a ampla mobilização e organização social que aconteceram após 1947. O movimento pelas eleições diretas em 1984 foi o ponto culminante de um movimento de mobilização política de dimensões inéditas na história do país. Pode-se dizer que o movimento pelas diretas serviu de aprendizado para a campanha posterior em favor do impedimento de Fernando Collor, outra importante e inédita demonstração de iniciativa cidadã.

O Brasil caminhava para a redemocratização, consagrada com a nova Constituinte de 1988 e conhecida como a Constituição Cidadã. No ano seguinte, ocorreu a primeira eleição direta para a ocupação da Presidência da República, desde 1960. Os anos seguiram e o país enfrentou mais duas eleições presidenciais diretas, além de um inédito processo de impedimento de um presidente eleito, Fernando Collor de Melo, no início dos anos 90 (CARVALHO, 2008, p.199).

Os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida. No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere a segurança individual.

A década de 90 e dos primeiros anos do novo milênio foram marcados pelo surgimento da reeleição presidencial, criação de uma nova moeda, crise de abastecimento elétrico, privatizações, mudança de eixo governamental entre a saída de Fernando Henrique Cardoso e a posse de Lula, aumento das políticas sociais, do crescimento da máquina estatal, do segundo processo de impedimento de uma presidente eleita, Dilma Rousseff, e, por fim, o ressurgimento do movimento conservador que culminou na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Na obra detalhada de José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 2008, p.219), encontramos um panorama dos direitos que envolvem o conceito de cidadania. De forma minuciosa, o autor demonstra como se deu a evolução dos direitos sociais, como o direito ao voto, à previdência e à assistência social, desigualdades sociais crescentes, desigualdades regionais ainda persistentes, direitos jurídicos importantes como o *Habeas Data* e o Mandado

de Injunção, direitos de representatividade política ainda precários, onde a maior parte da população não tinha representantes de forma proporcional, dentre outros.

Percorremos um longo caminho, 178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro. Chegamos ao final da jornada com a sensação desconfortável de incompletude. Os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer. O triunfalismo exibido nas celebrações oficiais dos 500 anos da conquista da terra pelos portugueses não consegue ocultar o drama dos milhões de pobres, de desempregados, de analfabetos e semianalfabetos, de vítimas da violência particular e oficial. Não há indícios de saudosismo em relação à ditadura militar, mas perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade.

Ainda, podemos acrescentar as palavras de Jaime Pinsky (PINSKY, 2013, p.09):

Afinal, o que é ser cidadão? Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila

Desta forma, é possível compreender que cidadania é a ação, a atitude do cidadão perante a sociedade que comunga. Sendo assim, ela é exercida todos os dias, não podendo ser totalmente delegada. Também, requer, dentro de uma democracia, que as pessoas tenham consciência do que ela representa, de como exercê-la e como buscá-la. É nesse sentido que passará a tratar o tópico seguinte.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A educação é primordial para que o homem adquira conhecimento e consciência, de forma que possa entender quem é, onde vive e como haverá de se dar a relação com o meio. Assim, pode a educação ser uma ferramenta que o ente social tem para sobreviver e se relacionar na sociedade.

A importância da formação do cidadão já era conhecida desde a Grécia Antiga, que possuía um sistema de educação e formação ética, chamado *Paideia*. Com matérias como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia. Os gregos pretendiam formar um cidadão perfeito e completo, capacitado para gerir a sociedade, desempenhando um papel positivo.

O estudioso Werner Wilhelm Jaeger (WERNER, 1995, p.996) escreveu uma obra chamada *Paideia: a formação do homem grego*, onde expressa:

O único saber com valor é saber escolher, pois dá ao Homem a capacidade de adotar a verdadeira decisão. É este o sentido do mito, que o próprio Platão explica. O grande risco por todos corrido é a escolha do destino da vida, que para o filósofo é sinônimo de forma de vida ou de ideal de vida. É por isso que ele deve se esforçar por adquirir o saber que o habilita a realizar esta escolha, sem se preocupar com nenhuma outra coisa. Esse ponto de vista esclarece definitivamente o que é *paidéia*.

Os gregos sabiam que a boa formação do indivíduo o tornaria capaz de decidir corretamente o rumo da sua vida, da sua família e da sua comunidade. Por isso, adotaram a *paideia*, que consistia num sistema de formação do homem completo, com capacidades bem desenvolvidas e com um conhecimento básico para se portar diante da vida individual e coletiva.

Retornando ao cenário caótico dos 200 anos da República retratado no tópico anterior, bem como das heranças do período colonial, não se pode dizer que o Brasil estruturou uma base educacional que formasse um cidadão completo. No que pese as exceções de grandes intelectuais nacionais, a massa da população estava completamente fora do alcance de qualquer formação cidadã.

Em meados de 1990, o Brasil possuía 30 milhões de brasileiros de cinco anos de idade ou mais que eram analfabetos. Quando observamos o panorama regional, em meados de 1997, a taxa de analfabetismo no Sudeste era de 8,6% e de 29,4% no Nordeste. Já o analfabetismo funcional no Sudeste era de 24,5%, enquanto no Nordeste era de 50%, e, mais especificamente no Nordeste rural, atingiu 72% (CARVALHO, 2008).

Esses são os dados que representam a comunidade brasileira que enfrentaria, ainda na década de 90, uma redemocratização, novas eleições, manifestações populares e até um impedimento de um Presidente da República.

A formação básica, a alfabetização, bem como a formação do homem desde a primeira idade não é uma mera concepção da lei. Platão fazia recomendações aos pais, desde à concepção (WERNER, 1995, p. 1350).

Não é como leis, mas como usos não escritos, que Platão encara estas normas. Atribui-lhes a maior importância e denomina-as vínculos do Estado. São elas que mantêm coeso o edifício inteiro, que desmorona quando estes vínculos se relaxam. As normas da *Paidéia* consistem essencialmente nestes usos e costumes fixos, mais importantes que a lei escrita. Para fundar e manter firme uma nova *polis*, é preciso contar com ambos os elementos

A sociedade grega via com tamanha importância a educação, ficando nítida a consciência desse povo sobre a importância de se ter uma instrução mínima voltada para a finalidade maior que é o exercício do papel de cidadão.

Desta forma, para entender o contexto moderno da educação para o exercício da cidadania é necessária a compreensão das mudanças históricas que afetaram não só a sua concepção, como também a sua finalidade.

No que pese a existência de uma educação elitizada no período medieval, o maior impacto sofrido nesse momento fora dado pela Revolução Industrial, consubstanciando a mudança nas relações de mercado e a formação das corporações de artesãos e das guildas.

Além disso, o homem mudaria seu eixo de visão mundial do abstrato divino para o da racionalidade, onde a razão humana é o sujeito do conhecimento, o “homem como medida de todas as coisas” ou a expressão de Bacon: “saber é poder”. Assim, o método científico permitia conhecer e controlar a natureza por meio da experimentação (SILVA, 1995, p. 130 e 131). Por fim, surgiram os Estados Modernos, com toda a influência das ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade.

Esse caldeirão cultural dentro do sistema capitalista terminou por fomentar a ideia de escola pública, gratuita, leiga, universal e obrigatória, dentro da época moderna, segundo Silva (SILVA, 1995, p.132), que magistralmente explica:

O processo de consolidação do capitalismo reivindicou essa escola. E para quê? Podemos apontar algumas das funções que a escola pública passou a desempenhar: propiciar um contexto social favorável à acumulação capitalista; integrar todos os indivíduos nas novas relações sociais e de produção; oportunizar aos pais a entrada no mercado de trabalho, e assim por diante.

Também o "saber novo" com relação ao mundo do trabalho conduziu para a necessidade de escolarização generalizada, ainda que nem sempre isto tenha significado preparar tecnicamente para o trabalho, mas disciplinar, tornar obediente a normas e hierarquias, adquirir hábitos e condutas próprias do mundo produtivo.

Deste modo, a proliferação da escola pública, gratuita, obrigatória, universal e leiga foi responsabilidade assumida pela burguesia, uma vez que esta escola constituía-se em um dos instrumentos de que necessitava para construir sua hegemonia.

Permeando todas as demais funções que a escola passou a desempenhar está a formação do cidadão, cidadão na acepção liberal - burguesa, determinada pelas necessidades pelo processo de consolidação da hegemonia da classe proprietária dos meios de produção.

No mesmo raciocínio, diz Marshall (1967, p. 103) que a cidadania, com auxílio da educação, serviu para estratificação social. No entanto, fora justamente essa conjuntura que serviu para quebrar a hegemonia das classes dominantes. Nesse contexto, os direitos sociais entraram em conflito com o sistema capitalista estabelecido, baseado em uma estrutura desigual.

Com a nova Carta Magna, o Brasil passou a tratar da educação com mais responsabilidade, com fornecimento de ensino gratuito nos primeiros anos, bem como a viabilização da educação nos níveis posteriores de forma a auxiliar o estudante que quisesse alcançar maiores graus de ensino.

Indo além, a Constituição de 1988 trouxe uma preocupação de formar cidadãos conscientes em matéria de cidadania, chegando a positivar tal prerrogativa em seu corpo legal. Nesse sentido, descreve Renê Silveira (SILVEIRA, 2013, p.55 e 56):

No caso do Brasil, a Constituição estabelece como direitos e deveres de todo cidadão: a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (art. 5o), 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 (art. 6o.), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (art. 14), entre outros. É esse o significado que se atribui ao termo cidadania quando se diz, por exemplo, "Votar é uma questão de cidadania" (é exercer um direito e um dever de cidadão), ou quando o próprio texto constitucional determina, em seu art. 205, que "a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania" (prepará-los para que conheçam seus direitos e deveres, exijam o respeito aos primeiros e cumpram com responsabilidade os segundos). A Carta Magna, porém, não esclarece de que forma a educação deve cumprir essa missão, tarefa que será reservada à legislação específica.

Ao observarmos as leis infraconstitucionais, observamos que aquele espírito de formação cidadã se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que expressamente diz:

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

[...]

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são normativas do Ministério da Educação, com finalidade de dar suporte pedagógico à prática educativa. Em seus dizeres, fica clara a função mecanicista da educação onde se pede “correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas” (BRASIL, 1999, p. 23-24). Sobre as competências, diz o documento:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um

problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

Nota-se que o principal foco da formação educacional está em produzir um perfil trabalhador, que acompanhe as inovações tecnológicas e as incorpore. Em outros termos, a finalidade principal da educação é uma massa produtiva que se encaixe no mercado de trabalho. Em segundo plano, está a formação do cidadão para o pleno exercício da cidadania.

Nas palavras de Silveira (SILVEIRA, 2013, p. 60):

É, pois, a necessidade de adaptação aos processos produtivos que define o modelo de cidadania que deve ser almejado pelo ensino médio. Nenhuma palavra quanto ao desenvolvimento da competência para questionar e, menos ainda, modificar os fundamentos desses processos com vista a adequá-los às necessidades humanas.

A cidadania nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais estaria, na dimensão política, descrita na citação abaixo (BRASIL, 1999, p. 332):

Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania.

O legislador traz como conceito da cidadania as bases do pensamento liberal, como exercício da capacidade de cobrar direitos e realizar deveres, de manter-se coeso e obediente às regras. Ainda, fomenta ao engajamento e a tolerância à diversidade.

Tem-se que a educação é uma ferramenta indelével para o exercício da cidadania. No entanto, especificamente no Brasil, o acesso à educação é um direito ainda em luta de existência e manutenção. No que pese o aumento significativo de pessoas que buscaram instrução básica, média e superior desde os anos de 2002, sabe-se que muitos não foram capacitados para entender os mecanismos legais que possuem para exercer uma cidadania plena.

Para tanto, expõe-se a crítica contundente de Silveira (SILVEIRA, 2013, p.74-75):

Evidentemente, tendo em vista que vivemos (ainda) em uma sociedade capitalista na qual o liberalismo é a visão de mundo hegemônica, a compreensão por todos os cidadãos de seus direitos e deveres e sua qualificação para o trabalho são, de fato, algo necessário e pelo qual a educação deve se responsabilizar – ainda mais no Brasil, onde sequer os direitos previstos na Constituição (incluindo o direito à

educação) são assegurados a todos plenamente. Isso, porém, não significa que devam ser acatados sem reflexão, sem questionamento, acriticamente. Afinal, os direitos e deveres instituídos em uma determinada sociedade, assim como os princípios e valores nos quais eles se baseiam, não são eternos e imutáveis, tampouco neutros e imparciais; são, ao contrário, historicamente produzidos em resposta às necessidades econômicas, políticas e culturais postas em cada época. Alteradas as circunstâncias que produziram essas necessidades, alteram-se também os direitos e deveres. De fato, há situações que, no passado, eram tidas como de direito (a escravidão, por exemplo) e que hoje já não se sustentam como tal, e vice-versa: direitos que no passado eram inconcebíveis e que, atualmente, são amplamente reconhecidos (por exemplo, a liberação feminina e a união civil entre pessoas homoafetivas). Além disso, é interessante notar que direitos conquistados também podem deixar de ser reconhecidos, dependendo da correlação de forças políticas de cada contexto. Veja-se, por exemplo, o caso de certos direitos trabalhistas que atualmente estão ameaçados em nome da desoneração das empresas, do aumento de sua competitividade e da redução do chamado “custo Brasil”.

Tudo isso mostra a importância de que os direitos e deveres, os valores nos quais eles se fundamentam e a noção de cidadania derivada desses valores sejam constantemente submetidos à reflexão, à problematização, à análise crítica. Essa é uma tarefa que compete à escola e, de um modo particular, à Filosofia, pela sua natureza histórica, reflexiva e crítica. Mas, para que isso ocorra, é preciso que os educadores, em especial os professores-filósofos, reconheçam a sala de aula como campo de batalha da “guerra de posições” e não abdicuem de travar ali, cotidianamente, a luta cultural pela transformação da “mentalidade” popular, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia que conduza à superação da sociedade de classes. É no seio dessa luta que se constrói, passo a passo, uma nova cidadania que signifique de fato proporcionar a cada cidadão as condições para que venha a se tornar governante.

Dessa forma, pode-se verificar que o acesso à educação é via inevitável para se alcançar o exercício mínimo da cidadania. Quer se observe a sociedade grega ou a sociedade atual, é cristalina a importância que a educação teve e tem para que o homem consiga viver em sociedade, organizar-se e existir plenamente. Sem ela, o homem está preso às situações de opressão e repressão, desconhece seus próprios direitos e sua própria dignidade humana é transgredida.

1.2 CIDADANIA E JUSTIÇA

Uma das principais consequências da ausência de consciência cidadã é a medida da proporção, da razão e da medida justa das ações e da presença da Justiça. Para Aristóteles (ARISTÓTELES, s.d., p.82), a *polis* precisa da lei para a coexistência justa entre os homens.

Assim, dispõe a obra *Ética a Nicômaco*:

Como vimos que o homem sem lei é injusto e o respeitador da lei é justo, evidentemente todos os atos legítimos são, em certo sentido, atos justos; porque os atos prescritos pela arte do legislador são legítimos, e cada um deles dizemos nós, é justo. Ora, nas disposições que tomam sobre todos os assuntos, as leis têm em mira a vantagem comum, quer de todos, quer dos melhores ou daqueles que detêm o poder

ou algo nesse gênero; de modo que, em certo sentido, chamamos justos aqueles atos que tendem a produzir e a preservar, para a sociedade política, a felicidade e os elementos que a compõem.

O autor, como já dito, defendia que um cidadão é aquele capaz de administrar a justiça, exercer as funções públicas, participar da função judicial ou da deliberativa, ou seja, exercer a atividade política. Nesse sentido, o cidadão precisa ser formado também no intuito de sua competência principal, participar da sociedade que vive, de forma efetiva, responsável, racional e harmoniosa.

Ocorre que, é preciso observar qual o tipo de sociedade brasileira tínhamos no período pós-redemocratização. Nesse sentido, demonstra José Carvalho (CARVALHO, 2008, p.10):

No entanto, pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. A precariedade do conhecimento dos direitos civis, e também dos políticos e sociais, é demonstrada por pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997. A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4ª série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos.

Esse era o cenário social e educacional do país que começava a redescobrir a democracia e a cidadania. Além disso, segundo o autor, os períodos de maior expansão em direitos políticos e sociais aconteceram nos governos ditatoriais, como o de Getúlio Vargas.

Os direitos civis são os últimos a serem consolidados no Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988. Isso favoreceu a supervalorização do Poder Executivo no imaginário popular, acreditando que o Estado pode tudo e deve dele vir a fomentação de todas as mudanças sociais necessárias.

Isso faz com que o cidadão não se perceba como agente modificador da sociedade, alguém com o direito e o dever de agir e organizar-se socialmente. Em pesquisa recente sobre Direitos Humanos Percepções da Opinião Pública, realizadas em 2014, mostram alguns pontos interessantes.

Quando questionados sobre o que “vem à sua cabeça quando alguém fala em cidadania?” mais da metade das respostas foram referências universalistas. As demais, direitos sociais.

Quando questionados sobre quais direitos eram mais importantes, incríveis 71% optaram por direitos sociais, contra direitos individuais ou políticos. Além disso, quase 53% dos entrevistados acreditavam que os direitos que eram mais importantes para eles eram desrespeitados. A pesquisa ainda demonstrou que o fator mais importante para garantia dos direitos é a família (64,8%), seguidos de políticas do Governo (47,4%) e pelo acesso à justiça (46,7%). Curiosamente, o local onde os entrevistados dizem aprender sobre direitos é a família (73,1%), enquanto a escola está distante desse objetivo com apenas 33,6% das confirmações pelos entrevistados (BRASIL, 2014)

É possível verificar que o brasileiro espera ações do Estado como forma de efetivar direitos sociais, mas ainda não percebe a importância do exercício dos direitos individuais e políticos como uma ferramenta de realização dentro da sociedade. Além disso, a atuação educacional e o acesso à Justiça continuam distantes da prática e do imaginário popular, o que termina por prejudicar o pleno exercício da cidadania.

Para José Afonso da Silva (SILVA, 2006, p.16), a educação e o acesso à Justiça possuem uma relação intrínseca:

É que um dos obstáculos sociais que impedem o acesso à Justiça está também na desinformação da massa da população a respeito de seus direitos. Isso é uma questão de educação, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e a prepare para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como determina a Constituição (Art. 205), mas que a prática não consegue efetiva.

O indivíduo que desconhece seu lugar no mundo, que ignora as ferramentas disponíveis para sua atuação em sociedade, ignora completamente qualquer direito que possua. Por conseguinte, não recorre à Justiça ou busca garantir seus sua cidadania. Junta-se a isso um histórico de desenvolvimento baseado na promoção da “mendicância estatal”, do “populismo político”, da barganha “eleitoreira” e terá em mãos o cenário brasileiro.

É preciso esclarecer que não basta a positivação do direito à educação, do livre exercício da cidadania ou das liberdades políticas, se na prática a população é relegada a ignorância, a má formação e ao desconhecimento dos mecanismos de atuação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais informam como as noções jurídicas devem ser repassadas pelas escolas:

É claro que não se trata de oferecer um curso de legislação à criança, mas de colaborar para que ela aprenda que existem instrumentos jurídicos, saiba reconhecê-los e se familiarize com a possibilidade de consultá-los, para invocar e defender seus direitos. Em um país cuja história de opressão se fundou, entre outros elementos, no desconhecimento das bases do Estado Democrático de Direito, essa será uma contribuição para a consolidação democrática (PNC, 2001, p. 84)

O referido documento traz ainda os conteúdos que devem ser apresentados, como: mecanismos de participação coletiva; instrumentos de vida coletiva; Declaração Universal dos Direitos da Pessoa Humana; o papel das declarações, tratados, a Constituição de 1988 e repúdio às causas das injustiças sociais.

Assim, considerando o entendimento construído por este capítulo, cumpre destacar que a discussão principal do trabalho é fazer analisar, por medida comparativa, sobre como outras regiões no mundo desenvolveram as suas competências cidadãs através da educação.

Para isso, far-se-á compreender, num primeiro momento, a realidade educacional brasileira, adicionadas das políticas normativas e sociais que desempenham as diretrizes curriculares no país.

2 CIDADANIA NO DIREITO BRASILEIRO

Preliminarmente, cumpre destacar que a sociedade brasileira já passou por diversas mudanças históricas. Dentre elas: a monarquia, a república, a ditadura, o populismo e, mais recentemente, a redemocratização do país. Sua Constituição está vigente há 32 anos. Ou seja, os jovens e as crianças que viveram o processo da redemocratização e promulgação da Constituinte Cidadã estão aprendendo a lidar com o exercício da cidadania.

Para Norberto Luiz Guarinello (GUARINELLO, 2013, p.46), a cidadania está ligada à formação dos direitos civis, políticos e sociais, em conjunto com o sentimento comunitário e com o processo de inclusão popular. Vejamos:

(...) cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos. Todo cidadão é membro de uma comunidade (...) que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos (...).

A preocupação da Lei Maior em instruir os indivíduos sobre noções de direitos humanos, cidadania, liberdade de expressão, direitos da criança e do adolescente, entre tantos outros, reflete a preocupação do legislador originário em criar uma consciência crítica no cidadão brasileiro. Afinal, aquele que reconhece a dignidade da pessoa humana, não tolera a injustiça.

A nossa Constituição abrange todo complexo de direitos fundamentais, organização do Estado e organização dos poderes. É sabido que, uma sociedade que conheça seus direitos e deveres minimiza as arbitrariedades do Estado, garantindo direitos que são positivados (BOTERO, 2018, p. 01).

Botero (2018, p.01) discorre que é condição *sine qua non* de uma sociedade justa, que ela tenha consciência de seus direitos e deveres. Mais uma vez, a educação no sentido de conhecer, de saber, é condição para a plena cidadania.

Também, para Sena Filho (2014) no atual ordenamento jurídico brasileiro a educação ocupa posição de direito fundamental positivo, essencial para a garantia da dignidade humana das crianças e dos adolescentes brasileiros, de forma que não pode ser negado pelo Estado, devendo ser oferecido como direito básico, fundamental, obrigatório e gratuito.

Corroborando nesse sentido, esse raciocínio também reflete o espírito presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, conforme se lê no artigo 26:

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948)

Instruir significar prover o outro de conhecimento, viabilizar ao outro saber, conhecer de algo. A ONU defende que essa instrução seja gratuita e obrigatória, ao menos, nas formações iniciais. Entendendo que esse ser em formação terá condições mínimas de se posicionar no mundo.

Traz a condição de que o ensino técnico-profissional seja acessível a todos, como forma de viabilizar o mínimo para o sustento humano, para suas escolhas e sua liberdade individual. Por fim, impõe que o acesso à instrução superior se baseie no mérito, devendo o Estado criar meios para o acesso.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

A ONU também preceitua que toda a instrução do ser humano deve pautar-se pelo desenvolvimento da personalidade e pelo fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais: “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (ONU, 1948)

É inevitável reconhecer-se que o primeiro núcleo de formação do indivíduo é a família, tanto que a ONU reconhece esse papel, reconhecendo seu direito fundamental de educar e instruir seus membros dentro do gênero de sua preferência, bem como, que essa escolha deve ser respeitada por todos.

O direito à educação está intrínseco a efetivação do direito à dignidade humana e ao exercício pleno das liberdades individuais, além de ser a ferramenta essencial para que o indivíduo possa exercer sua cidadania. A presença marcante de direitos fundamentais na Constituição de 1988 torna o conhecimento dela ainda mais necessário ao cidadão brasileiro, sendo um alvitre que esse conhecimento seja dado a apenas uma parcela da população que atinja o ensino superior e curse determinada graduação.

Visto que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, as condutas que permeiam o dia-a-dia das pessoas são reguladas por leis. Desta forma, o não conhecimento das leis faz com que tenhamos um acesso incompleto ao nosso próprio país (BOTERO, 2018, p.01).

Dentro de uma dinâmica democrática, onde há soberania da lei, a educação se torna um meio para o acesso à justiça. O conhecimento da língua, das noções básicas dos números, bem como do meio social, físico, político e social são essenciais para que o sujeito possa exercer uma cidadania ativa e consciente.

Assim, dispender do conhecimento sobre as normas fundamentais brasileiras é dar liberdade ao indivíduo em formação, conforme esclarece Brandão (BRANDÃO, 2011, p. 29):

[...] não se busca com o ensino dos direitos e garantias constitucionais tornar o cidadão um bacharel em Direito, mas sim, deixa-lo consciente de que, nas situações em que seus direitos forem violados, ele possa ter a necessária informação para agir em defesa dos mesmos.

Desta forma, sabendo que a normativa brasileira, constitucional e infraconstitucional, destaca a educação como medida para a formação de sujeitos ativos e conscientes, é que se faz analisar as nuances materiais dispendidas na extensão desse país para que seja alcançada a fruição do direito à cidadania, que começa pela nacionalidade e pertencimento local.

2.1 A CIDADANIA NA CONSTITUINTE

A Carta Magna de 1988 é popularmente conhecida como a “Constituição Cidadã”, visto que nela estão presentes de forma ampla todos os direitos civis, sociais e políticos dos brasileiros.

Já no primeiro artigo temos que:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

II - a cidadania; (CF, 1988)

Assim, para o Brasil, conforme os termos da sua Constituinte, a cidadania representa um dos fundamentos do país, uma pedra fundamental de onde toda a estrutura nacional se sustenta e a quem deve seu equilíbrio.

Da leitura completa da Constituição, depreende-se que o termo cidadania tem dois sentidos na lei: o primeiro está ligado à nacionalidade, o segundo está relacionado ao exercício de direitos e deveres inerentes ao cidadão (SILVEIRA, 2013, p. 55).

Quando se fala em cidadania como sinônimo de nacionalidade, observa-se a relação de pertencimento do indivíduo a determinados critérios, seja o *jus soli* (direito ao solo, em latim) ou o *jus sanguinis* (direito ao sangue, em latim). No primeiro, a cidadania ou nacionalidade é atribuída conforme o local de nascimento, já no segundo a atribuição é dada pela ascendência do indivíduo (SILVEIRA, 2013, p. 55).

Nesse sentido, destaca José Afonso da Silva:

Aquela é vínculo ao território estatal por nascimento ou naturalização; esta é um status ligado ao regime político. Cidadania, já vimos, qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política. Cidadão, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências. Nacionalidade é o conceito mais do que cidadania, e é pressuposto desta, uma vez que só o titular da nacionalidade brasileira pode ser cidadão.

Para ele, a nacionalidade é pressuposto da cidadania, considerando que apenas o cidadão brasileiro poderá gozar dela (2004, p.344-345). No entanto, quando da cidadania como sinônimo de direitos e deveres, refere-se à situação em que o sujeito devidamente associado a um país se torna um cidadão pleno, com capacidades para ser beneficiário de direitos e cumpridor de certos deveres prefixados e garantidos pelo Estado.

Assim, é possível perceber que a cidadania infere na luz de conhecimento, de leitura, de escrita e de matemática; de forma que exclui aqueles que não possuem acesso ao conhecimento escolar. Esses iletrados são chamados de primitivos, ou irracionais, considerados como inferiores (RIBEIRO, 2002, p. 122).

Em paralelo, a educação é pressuposto para o alcance da cidadania, que se baseia na liberdade e na igualdade como princípio fundante. Sendo assim, é cristalino compreender que o Poder Público deve ofertar as condições igualitárias para os indivíduos acessarem o exercício da cidadania (RIBEIRO, 2002, p. 122).

Nesse sentido, o Brasil tem uma Constituição que já estabelece um rol exemplificativo dos direitos e deveres de todo cidadão. Encontra-se no artigo 5º do Constituinte, mas também em pontos diversos da norma. Dentre outras garantias, temos o direito a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (art. 5º), 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 (art. 6º), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (art. 14), entre outros (CF, 1988).

Em relação à educação, destaca-se o disposto no artigo 205, da CF de 1988:

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

A partir dessa compreensão, é possível verificar que o legislador incorreu na vontade de se fazer preparar indivíduos capazes de exercerem a cidadania. No entanto, não fruiu da maneira pela qual essa disposição haveria de ser realizada, cumprindo aos legisladores infraconstitucionais discorrem nesse sentido.

Outro valor que dispende a Constituinte de 1988 é a cidadania para o desenvolvimento dos direitos políticos. Nela, o voto é resultado do pertencimento local e infere valor para o exercício da cidadania no país.

É o que discorre o artigo 14 e os demais incisos da Constituição Federal:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular

José Jairo Gomes (2001, p. 4) leciona que a fruição dos direitos políticos e dos direitos civis ensejam na a escolha, formação e participação do governo, ainda que indiretamente, o que de fato corresponde à verdade.

A cidadania, conceito diretamente ligado ao Estado Democrático de Direito, está ligada à responsabilidade de se fazerem cidadãos conscientes do poder de voto, a fim de que seus representantes possam fazer valer os interesses da sociedade, como um todo.

No entanto, faz-se necessário enfatizar que, apesar do poder de escolha daqueles que farão representar as necessidades do povo, através de um representante, o Estado é quem padece de manutenção. O poder de voto, portanto, está ligado à soberania do povo e, este, por conseguinte, ligado ao Estado Democrático de Direito.

Assim, é possível perceber que a Constituição Federal de 1988 destaca que, a começar pela nacionalidade, o direito à educação e ao voto influem no conceito de cidadania. No entanto, sabendo que a delimitação do trabalho proposto limita-se à atuação do Poder Público para a manutenção da educação como requisito para o acesso à consciência ativa, é que se fará analisar a normativa infraconstitucional brasileira.

2.2 A CIDADANIA NAS LEIS INFRACONSTITUCIONAIS

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos seus termos, a relação entre educação e cidadania já aparece nos primeiros artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988).

Não obstante aos termos dispendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos termos do seu artigo 53, leciona pela similaridade daqueles elencados pela Lei 9.394/96. Vejamos: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”

Assim, resta evidente que a educação brasileira deve cumprir a tríplice finalidade de desenvolver o indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho (SILVEIRA, 1996, p. 56).

Ademais, os princípios norteadores da educação brasileira constam no artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;
 II - **liberdade de aprender**, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - **gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - **garantia de padrão de qualidade**;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**.
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
 XIII - **garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida**. (LDB, 1996)

Os treze fundamentos e objetivos destacados pelo texto normativo inferem no compromisso de se fazerem perpetuados ao decorrer de toda a gestão educacional no Brasil. Desta forma, sabendo que se trata de uma disposição material, é implicitamente necessário

que sejam atendidos os seus termos. Encontrar-se em igualdade de condições, liberdade de aprendizagem, pluralismo de ideias, respeito, tolerância, coexistência, gratuidade de ensino público, valorização de profissionais, gestão democrática, qualidade, valorização de atividades extraescolar, vinculação de educação e trabalho, diversidade e garantia do direito à educação, no que pesem estarem na lei, são raras no cotidiano da nossa sociedade.

De fato, são inúmeros os casos em que quase nenhum desses princípios são respeitados, culminando em uma formação precária, que prejudica a vida em sociedade e, por conseguinte, ao acesso à justiça no Brasil.

Note-se que o legislador imprimiu em diversos incisos o direito ao conhecimento mínimo para que o cidadão possa gerir a própria vida e participar da comunidade a que pertence.

Essa concepção também é replicada quando do artigo 22, da mesma lei. Vejamos: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Ainda, determinando que essa formação cidadã já se inicie no nivelamento básico do indivíduo, de forma igualitária, comum e sob a responsabilidade dos agentes públicos. Vejamos:

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

O legislador determina, também, que todos os níveis de ensino devem seguir uma base nacional comum, visando a igualdade de acesso, bem como, que possa ser complementada conforme as características regionais e locais, a fim de fortalecer o pertencimento local do estudante.

Art. 26 [...]

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (LDB, 1996)

Como matéria obrigatória, impõe-se a língua nacional, a matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, e o conhecimento da realidade social e política. Dessa forma, é cristalino que o texto normativo buscou por fornecer ferramentas mínimas para que o cidadão

brasileiro pudesse compreender o seu papel na sociedade e tomar decisões perante essa realidade.

Art. 26[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Com relação aos direitos humanos, nota-se uma preocupação para prevenir a violência em todas as suas formas, devendo ser inserido de forma transversal no ensino, ou seja, por meio de todos os recursos disponíveis.

A formação para o exercício da cidadania das quais as escolas brasileiras devem ofertar para os estudantes temas referentes a questões administrativas da educação escolar, princípio que devem ser garantidos pelo poder público para um bom funcionamento das escolas, sendo que quando não garantidos, os profissionais da educação, os estudantes e a comunidade escolar devem se organizar para cobrá-los do Estado (SILVA, 2018).

Infere-se que há uma preocupação em desenvolver no indivíduo a noção de cidadania, de pertencimento e participação na comunidade, principalmente pelo dever legal de se informar os direitos e deveres que estão na Lei, já nos primeiros anos da formação educacional. O inciso I, do artigo 27, é claro: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Ao tratar do ensino fundamental, o legislador foi criterioso em escolher habilidades mínimas essenciais ao indivíduo em formação, como expressa o artigo 32, da Lei, no sentido de desenvolver a capacidade de aprender, ler, escrever e calcular; capacidade de entender o meio natural, social e político que vive; além de fomentar habilidades para a plena formação de atitudes e valores; dentre outros requisitos positivados nessa norma.

Já ao referir-se ao Ensino Médio, o legislador impõe o cumprimento de quatro finalidades principais: solidificar a formação básica; preparar para o trabalho e a cidadania; fornecer uma formação ética e desenvolver habilidades para a autonomia intelectual e o pensamento crítico; além de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos de forma a relacionar a teoria com a prática.

Nessa etapa, foi expresso na lei, em seu parágrafo 7º do artigo 35, que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Logo, os componentes curriculares da formação educacional brasileira devem ter como objetivo a difusão de valores, de interesses sociais, de direitos e deveres, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Sendo o exercício da cidadania uma tarefa da educação básica que se consolida no ensino médio (SILVEIRA, 1996, p. 57-58).

Para auxiliar os educadores, foram estabelecidas normativas que abordam aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, são os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo o Ministério da Educação, os PCN’s servem como uma orientação ao educador, uma recomendação, de forma a subsidiar o trabalho desses profissionais, tratando-se de uma proposta flexível e que não se sobrepõe a competência político-executiva dos Estados e Municípios.

Nessa regulamentação, é possível encontrar dentre os princípios e fundamentos que a embasam, a seguinte descrição: “O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social”.

Desta forma, é possível depreender do texto infraconstitucional elencado pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação e, até mesmo, disponível como direito quando do Estatuto da Criança e do Adolescente, a existente reafirmação da importância da educação na missão de desenvolver o indivíduo para a cidadania plena.

2.3 EDUCAÇÃO PARA O ACESSO À JUSTIÇA

A formação educacional deve incluir um conhecimento amplo da cidadania, como prática de consciência e de liberdade do ser, tornando possível que o homem acesse direitos e deveres dentro da realidade vivida, tendo condições de buscar à justiça sempre que necessário.

Para ter-se um acesso efetivo à justiça, é necessário que se tenha obtido o direito à educação plena, garantindo que todos tenham acesso ao ensino de qualidade, possam desenvolver-se plenamente, sem exclusões e voltados a conscientização dos direitos fundamentais.

Educar para o exercício da cidadania e acesso à justiça, é antes de tudo, instruir o povo para que compreenda os direitos que possui, os meios de efetivação, o significado social de

suas limitações, as relações entre os agentes políticos vigentes, além de cultivar e manter os ideais democráticos.

Galiez (2007) *apud* Pinto, diz que “o que era instintivo clamor de revolta transforma-se em iluminante compreensão. Antes sofria, agora sabe por que sofre”. Dessa forma, o ser humano pode combater as causas dos seus problemas, evitando de apenas ser refletido com as consequências, sem consciência plena da sua origem.

Esse ato permite, por meio da educação, que o cidadão tenha a sua dignidade humana reconhecida e efetivada, com acesso às regras básicas que fundamentam todo e qualquer tipo de relação que poderá construir uma sociedade politicamente organizada.

A transformação social que o Brasil precisa, para redução das desigualdades, perpassa pela busca ativa e pelas ações coletivas de educação e busca por direitos, não sendo apenas a atitude formal, mas a ação real de instrução do povo.

O Estado Social, do qual o Brasil é um exemplo, tem na educação um direito social, bem como, o sistema judiciário faz parte da composição do Estado, sendo essencial que ele atue para além da burocracia e efetive a educação do povo para a cidadania e para o acesso à Justiça.

Nesse sentido, não há ambiente melhor para essa atuação como nas escolas, por meio do diálogo, da reflexão e, em conjunto com as famílias, para tornar o sistema judicial mais básico e sensível ao povo que se utiliza dele.

O índice de analfabetismo no país, bem como, os dados de analfabetismo funcional são altos, demonstrando uma carência do acesso real à educação, perecendo as gerações alijadas intelectualmente, o que inviabiliza o exercício da cidadania e o acesso à justiça.

Somente uma educação em direitos e deveres pode contribuir para a consolidação da cidadania e a busca por uma transformação social, o que não é possível perceber diante da falta de fornecimento de um serviço público congruente com a norma vigente.

Investir na formação plena do indivíduo representa um enaltecimento da sociedade organizada, na atuação ativa do cidadão, na melhoria e na transparência do uso dos recursos públicos, na redução da corrupção, no aumento da eficiência das políticas públicas e dos serviços públicos.

Logo, para seu pleno desenvolvimento é um requisito fundamental para o projeto de uma nação forte, segura e desenvolvida. Para Anísio Teixeira (1996, p. 60):

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e

nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas.

O educador defende que o foco da educação é a formação de um ser que contribuirá com a sociedade e com o mundo, devendo ter uma base ampla e focada em uma formação cidadã.

Nas palavras de Celso Fiorillo (FIORILLO, 2004, p.60):

Para que a pessoa humana possa ter dignidade (CF, art. 1º, III) necessita que lhe sejam assegurados os direitos sociais previstos no art. 6º da Carta Magna (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados).

Mais uma vez, a defesa de que o acesso aos direitos sociais é condição essencial para que se reconheça a dignidade da pessoa humana, sendo o direito a educação o primordial para o alcance das demais.

Conceitua Wolfgang Sarlet: (2001, p. 60) que “temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade”. O fornecimento de uma educação de qualidade e que desenvolve o ser humano de forma plena é o mínimo de respeito do Estado com seus cidadãos.

Na mesma linha, Flávia Piovesan (PIOVESAN, 2004, p. 92):

É no valor da dignidade da pessoa humana que a ordem jurídica encontra seu próprio sentido, sendo seu ponto de partida e seu ponto de chegada, na tarefa de interpretação normativa. Consagra-se, assim, dignidade da pessoa humana como verdadeiro super princípio a orientar o Direito Internacional e o Interno.

A dignidade da pessoa humana é um princípio que fomenta todas as relações sociais, ele viabiliza o âmbito mínimo de proteção que deve ser ampliado por todos, conforme evoluímos em democracia e civilidade.

Para Norberto Bobbio (2004, p.32):

Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. [...] Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, [...] num segundo momento, foram promulgados os direitos políticos, [...] finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos dizer de novos valores.

Defende o autor que o acesso aos direitos sociais representa um amadurecimento da sociedade e da nação, num modo geral. Ocorre que no Brasil esses direitos, apesar de positivados, ainda contam um longo caminho para serem efetivados plenamente.

O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 (2006, p. 185) diz que:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

O documento oficial expressa o desejo da mudança da mentalidade coletiva brasileira, para buscar a solidariedade, a formação plena, o acesso ao conhecimento como ferramenta de desenvolvimento do indivíduo.

Para Costa e Reis (COSTA; REIS, 2009, p. 70) a educação cidadã é:

O fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade; a prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos e religiosos; e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

O autor expressa que o acesso aos direitos sociais positivados não só é a plena condição para o respeito à dignidade humana, como o meio de fomentar a participação das pessoas de forma efetiva dentro de uma sociedade livre e justa.

Segundo Silva (SILVA, 2006, p. 16) a relação entre educação e o acesso à justiça:

É que um dos obstáculos sociais que impedem o acesso à Justiça está também na desinformação da massa da população a respeito de seus direitos. Isso é uma questão de educação, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e a prepare para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como determina a Constituição (Art. 205), mas que a prática não consegue efetiva.

Ora, a desinformação da massa e a limitação de sua capacidade intelectual pelo fornecimento de uma educação de péssima qualidade formam o cenário ideal às injustiças e às desigualdades sociais.

Continua Silva (SILVA, 2010, p. 49) sobre a essencialidade do ensino em direitos humanos:

A educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os

processos educativos. Faz parte dessa educação, apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico.

Ainda, na década de 90, um importante documento fora publicado: o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. A partir daí, foram construídos paradigmas para o ensino no mundo inteiro, bem como no Brasil, terminando por influenciar as normas infraconstitucionais (SILVEIRA, 1996, p. 59).

No relatório há a descrição de que a ambição da educação deve ser a de dar os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, o que terminou sendo reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais normas.

Merece destaque o trecho abaixo do referido documento:

Mas é, sobretudo, pela formação para a justiça que se pode reconstituir o núcleo de uma educação moral das consciências que supõem uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça e capacitem para uma cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção se substitua a uma mera cidadania por delegação. (UNESCO, 1996)

Nesse ponto, a Unesco demonstra que a relação entre acesso à justiça só pode ser possível com uma formação educacional moral das consciências, que busque uma cultura cívica, de constante inconformismo com as injustiças do mundo, além de capacitar o jovem para uma cidadania ativa, por meio da delegação.

Na verdade, é pela apropriação do sentido da justiça abstrato (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que predisõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia (UNESCO, 1996).

Assim, é necessário que o senso de justiça deva ser recuperado, principalmente em seu sentido abstrato, de forma que o ensino crie as respostas psicológicas que condicionarão o indivíduo para agir de maneira correta pela justiça social e pela democracia, conscientizar para a equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos e apreço pela diferença.

Ademais, importante sobre esse viés fazer destacar um importante paradoxo para o direito brasileiro: o *jus postulandi*, que significa “direito de postular”. Para Sergio Pinto Martins (MARTINS, 2010, p. 185), o “*jus postulandi*” é uma locução latina que indica o direito de falar, em nome das partes, no processo, que diz respeito ao advogado.”

A exceção da capacidade postulatória é admitida pelo Código de Processo Civil, nos termos do seu artigo 103. Veja-se:

Art. 103. A parte será representada em juízo por advogado regularmente inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil.

Parágrafo único. É lícito à parte postular em causa própria quando tiver habilitação legal.

Nos Juizados Especiais, conforme o artigo 9º, da Lei 9.099/96: “Art. 9º. Nas causas de valor até vinte salários-mínimos, as partes comparecerão pessoalmente, podendo ser assistidas por advogado; nas de valor superior, a assistência é obrigatória”.

E, ainda, a Consolidação das Leis Trabalhistas, conforme o artigo 791:

Art. 791 - Os empregados e os empregadores poderão reclamar pessoalmente perante a Justiça do Trabalho e acompanhar as suas reclamações até o final.

§ 1º - Nos dissídios individuais os empregados e empregadores poderão fazer-se representar por intermédio do sindicato, advogado, solicitador, ou provisionado, inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 2º - Nos dissídios coletivos é facultada aos interessados a assistência por advogado.

Desta forma, *o jus postulandi* compreende a exceção da capacidade postulatória que é exercida, prioritariamente, por advogado. Assim, quando observados os requisitos primordiais para a concessão desse instituto, poderá valer-se o indivíduo da capacidade de apresentar-se em juízo para a postulação em causa própria.

Bolivar Viégas Peixoto (2004, p.250) reforça que a fruição dessa possibilidade processual é facultada, novamente, quando preenchidos os pressupostos para a admissibilidade da sua fruição, cumprindo à parte optar por se fazer representar ou não.

Entretanto, dada a previsão que aqui se faz elencada, é necessário fazer as seguintes observações: considerando que a capacidade postulatória do advogado enseja na obrigação da formação técnica, adicionada de conhecimento específico para que os seus atos sejam válidos e, por conseguinte, possam representar quem quer que seja, inclusive ele mesmo, como poderá fazer valer um cidadão de competência comum pela defesa de um direito que lhe pertence? O indivíduo é capaz de compreender e identificar quando o seu direito é lesado? Ainda, quais as considerações haverá de ser feitas para que sejam reconhecidos um limite subjetivo para a atuação em benefício próprio? O valor da causa ou a menor potencialidade dessa é realmente o único fator impeditivo que obsta cidadãos de competência comum a pleitearem direito que lhe pertence?

Não se mostra razoável que a normativa brasileira verifique a possibilidade de se fazer representar o próprio pleito quando, apesar da existência da lei que estabelece a importância de se fazerem conhecidos os direitos e as responsabilidades, cotidianamente essa previsão se mostra inaplicada.

Sabendo que na Democracia os sujeitos políticos estão submetidos à imperatividade do direito e que a cidadania está intrinsecamente ligada ao seu estado, submeter os indivíduos de competência comum às dificuldades formais para o exercício do direito que lhe é pertencido é afastá-lo do estado democrático de direito.

Ora, o que se faz questionar não é a possibilidade de representar a si e ao próprio direito através do *jus postulandi*. Muito pelo contrário, essa prerrogativa, se de fato fosse efetiva, estaria intrinsecamente ligada ao exercício da cidadania e à democracia. A controvérsia resiste quando o sujeito político, na busca pela efetivação de um direito que imagina pertencer, enxerga a própria dificuldade do que é representar a si.

Esse pensamento corrobora, ainda, com o distanciamento do cidadão para com o Estado e, por conseguinte, para com a sua própria soberania: quando do insucesso pela busca de um direito, enxergadas as dificuldades desse processo, subtende-se que o Estado é superior e, por isso, inalcançável, o que não merece ser considerando na existência de um estado democrático.

Nesse sentido, a Ministra Carmen Lúcia discorre que o “Direito Positivo não sabido é direito inexistente. Quem dele não sabe, não o reivindica; sem o seu conhecimento, não há seu exercício”.

Deste modo, para que seja concretizada, efetivamente, a busca pela representação de um direito, é necessário que o Estado, garantidor do bem comum, faça por oportunizar a própria concepção do direito para que, por fim, essa possibilidade atinja a sua função social.

Conforme fora possível observar pela leitura dos tópicos anteriores, é nítida a preocupação do legislador em se fazer preparar os integrantes do território pelos quais os termos da Constituição alcançam.

Assim, sabendo que Normativa Maior leciona pelo interesse em formar indivíduos que detenham e usufruam da competência cívica que lhes é inerente, faz-se questionar o motivo pelo qual essa realidade ainda se mostra distante.

Para autores como Renê Silveira (1996, p. 74), tanto os Relatórios da UNESCO, como as legislações brasileiras, levam em conta o aspecto liberal da cidadania, de observar o indivíduo como sujeito de direitos e deveres que devem ser exercidos conforme uma padronização preexistente.

Ocorre que, a sociedade vive em mudanças constantes, que exigem uma consciência crítica sobre a situação sociopolítica vivida pelo indivíduo. Vejamos:

Afinal, os direitos e deveres instituídos em uma determinada sociedade, assim como os princípios e valores nos quais eles se baseiam, não são eternos e imutáveis, tampouco neutros e imparciais; são, ao contrário, historicamente produzidos em resposta às necessidades econômicas, políticas e culturais postas em cada época. Alteradas as circunstâncias que produziram essas necessidades, alteram-se também os direitos e deveres. De fato, há situações que, no passado, eram tidas como de direito (a escravidão, por exemplo) e que hoje já não se sustentam como tal, e vice-versa: direitos que no passado eram inconcebíveis e que, atualmente, são amplamente reconhecidos (por exemplo, a liberação feminina e a união civil entre pessoas homoafetivas). (SILVEIRA, 1996, p. 74)

Aqui, mais uma vez, o autor busca alertar sobre a fragilidade dos direitos e garantias instituídos. Demonstrando contundentemente que as mudanças políticas e sociais podem facilmente alterar o panorama da justiça social vigente.

Além disso, é interessante notar que direitos conquistados também podem deixar de ser reconhecidos, dependendo da correlação de forças políticas de cada contexto. Veja-se, por exemplo, o caso de certos direitos trabalhistas que atualmente estão ameaçados em nome da desoneração das empresas, do aumento de sua competitividade e da redução do chamado “custo Brasil”. (SILVEIRA, 1996, P. 74)

Nesse ponto, destaca a influência dos atores políticos, que podem suprimir avanços sociais em nome de interesses diversos ou elitistas.

Tudo isso mostra a importância de que os direitos e deveres, os valores nos quais eles se fundamentam e a noção de cidadania derivada desses valores sejam constantemente submetidos à reflexão, à problematização, à análise crítica (SILVEIRA, 1996, p. 74)

Aqui o autor propõe que a sociedade se mantenha em constante reflexão sobre sua condição, sua posição social, seus direitos e seus deveres, de forma a evitar que eles sejam manipulados ou alterados ao bel prazer das oligarquias dominantes.

Sendo assim, não basta que as pessoas tenham direitos, mas que compreendam a sua essência, que se compreendam como indivíduos dotados de liberdades, de ações e consequências, que se percebam como seres inseridos num contexto social, político e econômico que poderá alterar permanentemente o seu *status quo*, de forma que não só queiram direitos, mas saibam preservá-los e ampliá-los.

A ideia-base da cidadania, no âmbito social, refere-se a ter acesso às necessidades básicas de subsistência (SILVA, 2018). Unindo-se à concepção de que a educação emancipa e

liberta, é inevitável corroborar-se essa ideia com aquela defendida por Paulo Freire (2015) que defendia ser o cidadão um agente transformador da sociedade.

A Base Nacional comum curricular defende que a linguagem é parte do patrimônio cultural material e imaterial de determinada coletividade e da humanidade, sendo esse conhecimento essencial para as pessoas se comunicarem, adquirirem conhecimento, defender-se, entre outros. Logo, é inerente que a formação de um cidadão passa pela boa formação da linguagem e do conhecimento sobre os fundamentos da cidadania (SILVA, 2018).

Desta forma, é possível perceber que o conjunto normativo brasileiro, incluindo os termos da Constituinte e as demais leis infraconstitucionais, corroboram para uma educação voltada para a cidadania, a fim de que esta, por sua vez, esteja voltada para o acesso à justiça.

No entanto, como se sabe, essa é uma realidade distante. A efetivação de uma norma que atenda com a aplicabilidade daquelas que já se fazem promulgadas, além do processo de redemocratização que ainda é bastante recente, impedem que a educação no Brasil esteja aliada à propulsão da cidadania a cada criança e jovem em idade escolar.

Assim, necessário se faz analisar as causas que disciplinaram pela promulgação da educação para a cidadania como modelo a ser admirado e inspirado na Europa, além de considerado o processo linear para a construção dos direitos elementares naquela região, que numa realidade diferente daqueles países da América Latina, incluindo o Brasil, tornaram esse processo um pouco mais lento.

3 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO MEDIDA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948, fora a ferramenta que dera causa à força legal do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e ao Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, instruindo que todos os países pudessem atender às políticas públicas de proteção e desenvolvimento humano no corpo de suas respectivas leis.

O artigo 26, desta Declaração, leciona que é direito universal a instrução gratuita, indicando que esta deverá atender ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”.

Na década de 90, o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, fora publicado. A partir daí foram construídos novos paradigmas para o ensino no mundo inteiro, bem como no Brasil, terminando por influenciar as normas infraconstitucionais (SILVEIRA, 1996, p. 59).

No relatório, é possível depreender que a educação deverá se dar como meio necessário para uma cidadania consciente e ativa, o que fora reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil e demais acervos.

Merece destaque o trecho abaixo do referido documento:

Mas é, sobretudo, pela formação para a justiça que se pode reconstituir o núcleo de uma educação moral das consciências que supõem uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça e capacitem para uma cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção se substitua a uma mera cidadania por delegação. (UNESCO, 1996)

Como é possível observar, a Unesco demonstra que a relação entre acesso à justiça só pode ser possível com uma formação educacional moral das consciências, que busque uma cultura cívica e de constante inconformismo com as injustiças do mundo, além de capacitar o jovem para uma cidadania ativa, por meio da delegação.

Na verdade, é pela apropriação do sentido da justiça abstrato (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que predispõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia (UNESCO, 1996).

Corroborando nesse sentido, artigo 205, da Constituição Federal, dispõe que a educação, como direito fundamental, deverá ser promovida e incentivada pelo Estado e pelas

famílias, com a finalidade de se fazer evoluir o desenvolvimento humano, atender ao preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Vejamos:

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

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil leciona pelos mesmos termos correspondentes ao texto constituinte e àquele elencado pelo Relatório para a Unesco:

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

Partindo desse pressuposto, é necessário destacar que a educação, responsável pela pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades técnico-científicas, bem como pela preparação dos sujeitos para a fruição de valores comuns, é dividida em três grandes eixos.

Maria da Glória Gohn (2006, p. 28) discorre nesse sentido:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Tem-se, portanto, que a educação formal é fundamentada na relação estabelecida entre a instituição, o professor e o aluno, tomando como base o desenvolvimento das competências e habilidades dispostas na grade curricular de ensino, observado o protocolo de aprendizagem material, linguístico, biológico e filosófico.

A educação informal é concebida no seio das relações pessoais e grupos de interesse comum, geralmente tendo a família como a principal precursora do ensino, que disporá acerca da aceção de valores, formação do indivíduo para o convívio e ação coletiva, sendo nesse espaço, inclusive, dispendidas as primeiras concepções de preconceito. (MENEZES, 2001)

A educação não formal, por sua vez, não deverá ser confundida com o

assistencialismo. Apesar disso, é servida pela igreja, grupos de ação e ONG's com a finalidade de se fazer evoluir o indivíduo, mediante as experiências sociais.

Demonstradas a pluralidade de mecanismos ensejadores do processo de aprendizagem comum, é necessário que cada modalidade atenda com o compromisso de fazer perpetuar os valores fundamentais que lhes são inerentes.

No entanto, apesar desta delimitação, as espécies de aprendizagem aqui destacadas alcançam espaços de competência difusa, tornando cada uma delas corresponsável pela qualidade dos valores perpetuados pela outra. A exemplo disso, a apresentação dos temas transversais nas disciplinas escolares que lecionam pelas ciências sociais à vista do combate ao racismo.

Assim, acreditando que a educação institucionalizada é o instrumento que corrobora pelo aperfeiçoamento da educação informal e não formal, é que se há de analisar a sua atuação como modelo propulsor de uma sociedade ativa, capaz de legitimar sujeitos dotados de soberania para a manutenção do Estado Democrático de Direito.

Desta forma, considerando que o material normativo dispendido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos enseja pela educação como modalidade para o exercício da cidadania a todos os povos, far-se-á necessário compreender o padrão das políticas públicas adotadas pelo Brasil, América e Europa, observadas a historicidade deste conceito através da construção do Estado e o seu alcance na participação popular em busca de uma sociedade ativa e consciente.

3.1 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA EUROPA

3.1.1 Da contextualização histórica para a formação dos direitos elementares

Diante da imensidão histórica que se fará necessária para a compreensão de alguns processos que encaminham a fundamentação dos direitos elementares na Europa, é necessário que se faça ilustrar o acontecimento de três ocasiões não contínuas de forma bastante didática: o primeiro, quando considerados a ordem para a concessão dos direitos elementares; o segundo, quando do período de exposição aos movimentos sociais ensejadores das prerrogativas de fixação e perpetuação dos direitos civis, políticos e sociais e o terceiro, quando da necessidade de adotar medidas para a efetivação dos direitos considerados fundamentais, no pós Segunda Guerra.

Inicialmente, destaca-se que a cidadania moderna é precedida pelos ideais Iluministas levantados pelos filósofos John Locke, Voltaire e Jean-Jacques, no século 18, aos quais fizeram discutir os direitos civis na Europa. Assim, através desse movimento, fora sedimentada a ideia de que o sujeito político é dotado da liberdade de se fazer exigir o cumprimento dos chamados “direitos naturais”, reservados à vida, à liberdade e à propriedade, o que terminou por culminar na Revolução Francesa.

No entanto, ainda no século 17, para os efeitos da cidadania moderna, é possível observar que a luta pelos direitos civis esteve presente quando da promulgação do *Bill Of Rights*, na Inglaterra, atendendo como pressuposto material para a redução do poder do monarca e pela ascensão do Parlamento.

Somatizados aos direitos civis, surgiram os direitos políticos e sociais, cuja luta pelo reconhecimento perdurou ao decorrer dos séculos 19 e 20, os quais tornaram-se necessários para a plena fruição do Estado Democrático de Direito.

Isto posto, levando em consideração a ordem construtiva dos direitos elementares na Europa, considerar-se-á no seguinte sentido:

Locke, um dos principais precursores do Iluminismo na Inglaterra, fundamenta que a existência humana é anterior às primeiras concepções do Estado e da sociedade. É o que discorre Leonel Itaussu Almeida Mello (2006, p.84-85):

Locke afirma ser a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado. Na sua concepção individualista, os homens viviam originalmente num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza.

T. H. Marshall (1967, p. 63), complementou o entendimento proposto por Locke: os direitos civis são precursores dos direitos políticos e sociais. Para ele, observadas a ordem progressista, essa construção terminaria por culminar no preenchimento dos pressupostos normativos fundamentadores da cidadania.

De mesma forma, Bedin (2002, p. 42) leciona que a classificatória desses direitos deverá atender a seguinte ordem de promulgação: a) direitos civis ou direitos de primeira geração. b) direitos políticos ou direitos de segunda geração; c) direitos econômicos e sociais ou direitos de terceira geração; d) direitos de solidariedade ou direitos de quarta geração.

Desta feita, conforme observada a linearidade da promulgação dos direitos civis, políticos e sociais na Europa, é possível verificar que a organização normativa para a criação dos direitos elementares atendeu à ordem substancial discorrida por Locke, Marshall e Bedin.

Nela, a antecipação do direito civil fundamentou pela existência dos direitos políticos e sociais e, por conseguinte, atendeu pela preservação da ordem do Estado Democrático de Direito. Para Flávio Rodrigo Massom Carvalho (2008), quando da referência ao trabalho proposto por Flávia de Campos Pinheiro (2008, p.6), elencou, didaticamente, o conjunto dos movimentos sociais que contribuíram para a teoria do direito natural, ainda na Idade Média. Vejamos:

Foi na idade Média que surgiu os antecedentes mais diretos das declarações de direitos, com a contribuição da teoria do direito natural. Podemos citar como exemplo a magna Carta (1225), a Petition of Rights (1628), o Hábeas Corpus Amendment Act (1679) e o Bill of Rights (1689), a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Convenção de Genebra (1864), a Constituição Mexicana (1917), a Constituição de Weimar (1919), Carta das Nações Unidas (1945), e finalmente a mais aceita entre todas as nações a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Também, Fábio Conder Comparato (COMPARATO, 2007, p.46), destaca pelos termos semelhantes.

No embrião dos direitos humanos, portanto, despontou antes de tudo o valor da liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social, o que só viria a ser declarado ao final do século XVIII, mas sim liberdades específicas, em favor, principalmente, dos estamentos superiores da sociedade – o clero e a nobreza -, com algumas concessões em benefício do “Terceiro Estado”, o povo.

Conforme disposto, o primeiro grande movimento que corroborou com as ideias iniciais do direito natural é a disposição da Magna Carta, em 1225, na Inglaterra. Esse instrumento, que antecedeu o *Bill Of Rights*, impôs, através da nobreza e do clero, limites ao poder do monarca João Sem-Terra.

Assim, se considerado que a Europa dispense de 796 anos, contando como ponto inicial o estabelecimento da Carta Magna, em 1225, para o desenvolvimento dos direitos elementares na Europa, resta evidente que essas concepções se mostram proporcionalmente mais maduras naquele continente, quando contrapostas com a realidade dos países americanos.

Inclusive, merece destaque o fato de que fora através desses movimentos, fomentados ainda no seio da Idade Média europeia, que uma série de processos emancipadores para descolonização na América tomou proporções crescentes, terminando por influenciar na independência dos Estados Unidos, em 1776, e esta, por sua vez, na Revolução Francesa.

Centenas de anos depois, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, inaugurada em 1948, seguida dos compromissos advindos dos tratados internacionais que dali seguiram, exerceu drástica influência na ascensão dos direitos elementares na Europa – agora considerada a inclusão dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Diante dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, ficou evidente a necessidade de se prover mecanismos que afastariam novos conflitos, especialmente naquela região. Essa promoção, advinda da redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, indicou o dever de proteção ostensivo dos direitos fundamentais, cumprindo maior destaque à educação como fonte sinalizadora do conjunto normativo que fortalece as liberdades individuais e, por conseguinte, protege o Estado Democrático de Direito. Vejamos:

Artigo. XXVI

[...]

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

Assim, pode-se concluir que os resultados da Segunda Guerra inferiram na qualidade de momento histórico imprescindível para a promulgação daqueles que seriam considerados os direitos fundamentais para o resto do mundo, a começar pela Europa devastada pela Guerra.

Desta feita, considerando que os direitos elementares na Europa atenderam ao padrão linear para a concessão e concretização do Estado Democrático de Direito, é igualmente necessário concluir que o período de exposição aos movimentos que deram causa aos direitos civis, políticos e sociais, nessa ordem, foram fatores decisivos para o sucesso da adoção de medidas públicas voltadas para a inclusão da sociedade como ferramenta para a manutenção da democracia.

3.1.2 Do modelo de educação europeu para o desenvolvimento da competência cidadã

Conforme já delineado por razão da narrativa concentrada no tópico anterior, os movimentos sociais e políticos, ocorridos desde a Europa feudal, consubstanciaram na preparação de um continente voltado para a construção dos direitos elementares na Europa.

Destaca-se que esses fatos não se desenvolveram conforme o despendimento voluntário do Estado. Fora necessário que uma Europa arrasada pela Guerra inferisse na responsabilidade internacional e política de se fazer construir padrões democráticos de direito.

Esse foi o caso da Alemanha, na Conferência de Potsdam, quando os vencedores da Segunda Guerra fizeram por discutir as mudanças ideológicas, sociais e políticas naquele território.

Assim discorre Demetrio Magnoli (2004, p. 88):

O centro das discussões foi a organização da administração da Alemanha derrotada. Decidiu-se a divisão provisória da Alemanha em quatro zonas de ocupação militar administradas pelas potências vencedoras (Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e União Soviética). Os ocupantes deveriam cumprir um programa de erradicação completa das estruturas nazistas e realizar reformas voltadas para a democratização da sociedade alemã. As medidas concernentes ao conjunto do território seriam tomadas em comum acordo. (MAGNOLI, 2004, p. 88)

Não obstante, a Conferência de Yalta, que buscou pela conservação dos países pós Segunda Guerra, terminou por efetivar as barreiras ideológicas e econômicas que se restaram sob influência dos Estados Unidos e da União Soviética, bem como aos ascendentes capitalistas e comunistas, respectivamente.

Cumprir destacar, nesse contexto, que o despendimento econômico patrocinado pelos Estados Unidos para a reconstrução de uma Europa Ocidental motivou o deslinde para a caracterização dos ideais capitalistas naquela região.

Assim, o pacto subjetivo para a reconstrução dos países europeus inferia na responsabilidade da adoção das mesmas concepções ideológicas concebidas pelos Estados Unidos, conforme leciona Immanuel Wallersteins (WALLERSTEINS, 2004, p.24):

Os Estados Unidos capitalizaram o ambiente de Guerra Fria para lançar esforços maciços de reconstrução econômica, primeiro na Europa Ocidental e depois no Japão, bem como na Coreia do Sul e em Taiwan. A fundamentação lógica era óbvia: de que adiantava ter uma superioridade produtiva tão esmagadora se o resto do mundo não podia oferecer uma demanda efetiva para ela? Além disso, a reconstrução econômica ajudava a criar uma clientela nas nações que recebiam auxílio, esta sensação de obrigação encorajava uma disposição para entrar em alianças militares e, ainda mais importante, uma subserviência política.

Ainda, corroborando nesse sentido, fora possível visualizar um crescente de proteção aos direitos sociais, influenciando na “cobertura das necessidades básicas dos cidadãos, mediante a provisão de rendimentos, de cuidados de saúde, de habitação social, de educação e de serviços

sociais” (FIALHO, 2018, p.79), terminando por consagrar o Estado de Bem-Estar Social na Europa.

Para Leonardo Valles Bento (2003, p. 35-36), esse movimento fomentou pela ampliação da lógica democrática. Veja-se:

Do ponto de vista econômico, representou a obsolescência dos dogmas liberais, em especial o da mão invisível do mercado como único mecanismo regulador, em favor da atuação anticíclica do Estado como um segundo mecanismo de alocação de recursos, logrando assegurar o pleno emprego e serviços sociais que aliviam parcialmente o capital dos custos de sua própria reprodução e da reprodução da força de trabalho. No plano político, significou a ampliação da lógica democrática, que passa a extrair do pluralismo ideológico sua máxima fecundidade, em resposta à ameaça de regimes totalitários de direita e de esquerda. Por fim, eticamente, o Estado de Bem-estar traduziu o compromisso com os direitos sociais, a justiça distributiva e a cidadania.

Ao final do século XX, o Estado do Bem-Estar Social fora destituído pela necessidade de adoção das medidas de mercado concebidas pelo neoliberalismo. A economia dos países europeus começou a apresentar sinais de instabilidade, em razão da própria lógica do fornecimento de serviços e acessos públicos inerentes a esse modelo, motivo pelo qual uma onda de desaparecimento do Estado começou a surgir.

Apesar desse contexto, a Europa estava prestes a conhecer um dos modelos políticos, econômicos e sociais objeto de modelo em várias regiões geopolíticas do mundo: um continente integralizado por uma cidadania soberana, usufruindo de modelo de mercado e economia jamais vistos naquele contexto. O Tratado de Maastricht, em 1992, possibilitou a construção de uma cidadania soberana através da instituição da União Europeia.

Afastada a carga histórica dessa modalidade de atuação econômica e política na Europa, cumpre destacar que fora através deste documento que se passou a compreender pelo duplo grau de cidadania no continente: os cidadãos dos Estados-Membros também usufruíam da cidadania pela União Europeia.

Assim, sabendo que cada organização política dispense de um conceito de cidadania que observa a construção histórica dos direitos e responsabilidades ascendentes no território e, principalmente, pela participação social como ferramenta transformadora do meio, é que se há de discorrer acerca do conceito de cidadania compreendido pela União Europeia.

A Recomendação do Parlamento Europeu (2006/962/CE), nos termos do seu item de nº 6, B, discorre no seguinte sentido:

As competências cívicas baseiam-se no conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e nas declarações

internacionais e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional. Pressupõem o conhecimento de acontecimentos contemporâneos, bem como dos principais eventos e tendências da história nacional, europeia e universal. Além disso, deve igualmente ser desenvolvida a consciência dos objectivos, dos valores e das políticas dos movimentos sociais e políticos. São igualmente essenciais o conhecimento da integração europeia e das estruturas da UE, dos seus principais objectivos e valores, e a consciência da diversidade e da identidade culturais na Europa. As aptidões próprias da competência cívica estão relacionadas com a capacidade de o indivíduo se relacionar efectivamente com os outros no domínio público e de demonstrar solidariedade e interesse em resolver problemas que afectam a comunidade local ou alargada. Implicam uma reflexão crítica e criativa e uma participação construtiva em actividades da comunidade ou de proximidade, assim como no processo de decisão a todos os níveis, desde o nível local e nacional até ao nível europeu, nomeadamente através da participação em eleições.

A partir da redação deste preceito, é possível observar uma cidadania europeia fundada na competência cívica, dotada de reflexão crítica e criativa dos seus integrantes como ferramenta transformadora do meio. Assim, considerando que a Cidadania Responsável merece destaque no contexto europeu, faz-se necessário discorrer nesse sentido.

A Cidadania Responsável está intrinsecamente ligada ao conhecimento para a valorização dos direitos e das responsabilidades, partindo do pressuposto linear do conhecimento para a consciência.

A Eurydice (2005, p.14), rede criada em parceria com a Comissão Europeia para os estudos dos sistemas educativos europeus, em contribuição com o Ministério da Educação de Portugal, através do documento intitulado de “A Educação para a Cidadania na Europa”, leciona que o avanço da cidadania responsável nos países europeus incorreu na necessidade de se fazer construir uma educação voltada para as compreensões cidadãs. Vejamos:

Alterações sociais e políticas ocorridas nas últimas duas décadas, causaram um impacto considerável no significado e no papel da ‘cidadania responsável’ e, conseqüentemente, na noção de ‘educação para a cidadania’. Tais alterações levaram especialistas e decisores políticos a reconsiderar a sua importância para o currículo e, particularmente, a sua influência na formação e no desenvolvimento de uma cultura política democrática.

Esse documento, tomado como material principal para as concepções deste tópico, indica que a educação para a cidadania poderá acontecer de três formas: quando do oferecimento de uma disciplina autónoma, integrada em outra disciplina ou transversal ao currículo. (EURYDICE, 2018, p. 12).

A primeira, autónoma, compreende os objectivos, o método de aprendizagem e os seus resultados a partir da inclusão de uma matéria essencialmente ligada à educação para a cidadania. Na segunda, integrada à outra disciplina, a educação para a cidadania é incluída às

outras matérias de competência social, como História e Geografia. Por sua vez, aquela transversal ao currículo, conta com a participação e formação dos professores para a adaptação e partilha dessas informações, não especificando, necessariamente, a matéria pela qual a educação cidadã fará por seguir.

Assim, é possível observar os países que, de forma autônoma, dispõem dessa modalidade curricular de ensino para a promoção da cidadania: no ensino primário, iniciando aos 6 anos de idade, Romênia e Bélgica. No ensino secundário, por sua vez, é possível verificar países como Irlanda, Portugal, Inglaterra, Lituânia, Polónia, Suécia, Eslováquia, Grécia, Chipre, Luxemburgo e República Checa. Vejamos:

No nível primário, a educação para a cidadania é uma disciplina autónoma somente na Bélgica (na Comunidade Germanófono) e na Roménia. Na Estónia, Grécia, Portugal e Suécia encontra-se igualmente integrada noutras disciplinas ou presente como uma temática transversal ao currículo. Nos restantes países, ela surge ou como uma temática transversal ou integrada noutras disciplinas. No ensino secundário, a educação para a cidadania é frequentemente oferecida como uma disciplina autónoma. É o caso da Estónia, Grécia, Chipre, Luxemburgo, Polónia, Eslovénia, Suécia e Reino Unido (Inglaterra) tanto no nível secundário inferior como no secundário superior. Na República Checa, Irlanda, Letónia, Lituânia, Portugal, Eslováquia e Roménia, é uma disciplina autónoma somente no secundário inferior. Em França, Áustria, Noruega e Bulgária, é uma disciplina autónoma no nível secundário superior. No entanto, na maior parte dos países, a educação para a cidadania como disciplina autónoma coexiste com a sua oferta integrada em outras disciplinas ou enquanto uma temática transversal ao currículo. (Eurydice, 2005, p.19)

Já como modalidade de ensino integrado, ou seja, transversais às matérias curriculares já existentes, a educação para a cidadania alcança os seguintes territórios:

Em alguns países, a educação para a cidadania está igualmente integrada em disciplinas como Introdução ao Mundo da Ciência (Comunidade Francófona da Bélgica), Ambiente (República Checa, Grécia, Chipre, Países Baixos, Hungria e Eslovénia), Geografia regional e Ensino técnico e científico de base (Alemanha e Chipre), Literatura antiga (Grécia e Chipre), Psicologia (Grécia e Bulgária), Latim (Espanha), Economia (Espanha, Letónia, Lituânia, Hungria e Bulgária), Educação para a Saúde (Países Baixos e Letónia), História nacional (Eslováquia) e Competências de vida (Islândia). (Eurydice, 2005, p.19-20)

Destaca-se que em recente promulgação, a Dinamarca e a Bélgica foram incluídas aos países que, apesar de não adotarem a educação para a cidadania como disciplina autónoma ou ligadas àquelas já existentes, passou a incluir essa modalidade de ensino na preparação de professores, a fim de que esses correlacionem valores cidadãos através do exercício da docência. (EURYDICE, 2018, p.22).

Também, a Áustria, que teve seu modelo de educação reformado em 2016, incluiu à sua base curricular de ensino 9 módulos transversais de discussão, principalmente na

disciplina de História, sendo dois desses inteiramente dedicados à educação para cidadania. A partir dessa reforma, considerando a liberdade dos professores de se fazer escolher os métodos e tópicos necessários para a discussão da matéria, é necessário que essa abordagem inclua os preceitos para uma educação cidadã que, conforme disposto, fora incluída como modelo obrigatório de ensino naquele país. (EURYDICE, 2018, p. 11).

Ademais, para Eurydice (EURYDICE, 2018, p. 06), a educação para a cidadania na Europa se concentra na propagação de quatro competências: interagir de forma eficaz e construtiva com os outros; desenvolver um espírito crítico; atuar de maneira socialmente responsável e agir democraticamente.

No entanto, é imprescindível destacar que para o sucesso da política educacional, a inclusão de disciplinas curriculares para o desenvolvimento da cidadania não é suficiente. Há outro fator primordial que concorre para com essa política: a valorização ao professor.

Nesse contexto, é possível observar que a Europa infere bastante prestígio à formação para a docência, tanto quanto, inclusive, aos cursos de medicina, direito e as engenharias no Brasil.

A Finlândia, modelo de respeito ostensivo ao padrão educacional e, principalmente, aos seus profissionais, recebe anualmente diversos curiosos e visitantes em busca das disposições que inferem tanto sucesso na educação da Europa e do mundo.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico elucida que a “qualidade do corpo docente é provavelmente o principal fator de elevado nível do consistente desempenho das escolas finlandesas” (OCDE, 2011, p. 39).

Além do mais, corroborando com as práticas de valorização ao processo educativo para a cidadania, além da valorização ao docente, é possível verificar que, além disso, os países pelos quais adotaram a implementação do conteúdo cidadão em sala de aula, se mostram preocupados com os resultados e os efeitos dessa política. Fato é que o conhecimento cidadão é repassado e as suas concepções são avaliadas, a fim de que o Poder Público tenha, regularmente, consciência das percepções entendidas pelas crianças e pelos jovens em idade escolar.

Essas avaliações poderão incidir aos conhecimentos teóricos e práticos da vida cidadã, assumindo diversas formas para a avaliação, sejam elas mediante prova oral, trabalhos práticos ou observação dos alunos em sala de aula, cumprindo sempre ao professor destacar a maneira necessária para a colheita das percepções necessárias. (EURYDICE, 2005, p. 39-46)

Assim, é possível perceber que o mesmo Estado que se faz adotar a inclusão de noções cidadãs em sala de aula, através da valorização ostensiva ao professor, é o mesmo que se

mostra preocupado com os efeitos dessa política, cumprindo, através das avaliações em sala de aula, compreender a evolução do conceito de cidadania através dessa política de inclusão.

Desta forma, por todas as considerações que se fizeram destacar no contexto europeu, merece destaque o resultado obtivo através do Índice de Desenvolvimento Humano, executado pelo Programa das Nações Unidas.

A percepção social que contribui para com o índice não conta com o engajamento cidadão como modalidade para os resultados obtidos. No entanto, apresenta três variáveis, em conjunto com as demais, que apontam para a educação como fator imprescindível para o desenvolvimento de um país. Essas variáveis compreendem a saúde, a educação e distribuição de renda.

Com os resultados que podem variar de 0 a 1, o IDH separa os grupos de desenvolvimento conforme os valores apreendidos. Das regiões que compreendem “muito alto desenvolvimento humano”, dos 20 primeiros países, 12 destes são europeus e 8 dispõem de uma educação voltada para cidadania, ainda que advindas de uma política transversal para a preparação de docentes. São eles, em ordem crescente: Noruega “1”, Dinamarca “4”, Países Baixos “5”, Alemanha “6”, Irlanda “6”, Suécia “14”, Reino Unido “14” e Luxemburgo “19”.

Destaca-se, ainda, que 7 desses países são integrantes da União Europeia. O Reino Unido, que até o período de 2018/2019 integrava esse grupo, optou pela saída em 31 de janeiro de 2020.

Desta forma, é evidente que modelo de educação adotado pela Europa e, mais especificadamente, os países integrantes da União Europeia, concebem a educação para a cidadania como competência imprescindível para a formação e desenvolvimento da sociedade. Por isso, dada como modelo de educação, fez-se necessário destacar as suas competências e atuação como comparativo aos países integrantes da América Latina e Brasil.

3.2 A CIDADANIA NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

3.2.1 Da contextualização histórica para os direitos elementares no Brasil e na América Latina

O surgimento do Estado Democrático de Direito no Brasil e na América Latina está intrinsecamente ligado à carga histórica suportada pelos movimentos sociais.

Assim, os ideais da Revolução Francesa, do Iluminismo, a independência das colônias, o movimento republicano que se fazia crescente nos países da Europa e Estados Unidos e, principalmente, a política autoritária dos regimes militares e os processos para a restauração dos direitos fundamentais compõem a estrutura política que dera condições, ainda que fragilizadas, para a fruição dos direitos sociais, políticos e civis.

No entanto, para que se dê a contextualização história dos direitos elementares na América Latina e, por conseguinte, no Brasil, conforme passará a discorrer os termos propostos pelo tópico, é necessário destacar, inicialmente, a discrepância desta formação quando comparada com a historicidade dos direitos civis, políticos e sociais na Europa, que acabaram por ensejar naquela região as políticas públicas voltadas para a cidadania através da educação.

Aldaíza Sposati (2011, p. 106), nesses termos, entende que o contexto histórico da América Latina é diferente da Europa, discorrendo, por fim, que as políticas sociais nos países latinos são variantes da condição política antidemocrática, em razão das ditaduras militares. Vejamos:

[...] essa categoria demonstra que as políticas sociais na região se conformam em um movimento histórico, distinto do europeu, marcado por características próprias de sua história, do seu desenvolvimento econômico no contexto mundial, pela hegemonia de forças políticas antidemocráticas, impostas pela força e violência das ditaduras militares.

No Brasil, de forma especial, a ditadura militar, ocorrida de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, afastou a conquista dos direitos civis, que só foram concebidos pela Constituição vigente, promulgada em 1988.

José Murilo de Carvalho discorre, nesse sentido, que a Era Vargas consubstanciou no momento para a configuração dos direitos sociais no Brasil. No entanto, naquele modelo de governo, a participação política e a vigência de direitos civis ainda se mostravam precários. Veja-se:

O período de 1930 a 1964, caracterizou-se por uma marcha acelerada, correspondendo ao início da Era Vargas. Foi o grande momento da legislação social, com avanço nos direitos sociais, ressignificando a cidadania., porém introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis, comprometendo em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. (CARVALHO, 2013, p. 89).

Complementa Marina de Almeida Queiroz (2019, p.53) que “No pós-Segunda Guerra, enquanto a Europa vivia o Estado de Bem-Estar Social, nas regiões subdesenvolvidas, o

intento maior era o de incentivar os processos de industrialização com base no desenvolvimentismo.”.

Nesse contexto, conforme é possível observar, destaca-se que o processo para a efetivação dos direitos elementares é uma realidade distante para o Brasil e para América Latina, isso porque a promoção do direito social antecedeu os direitos políticos e civis.

Conforme já discorrido pelo tópico de que trata da contextualização histórica dos países da Europa, T. H. Marshall (1967, p. 63) leciona que os direitos elementares haverão de atender uma ordem crescente e fundamental para a concretização do Estado Democrático de Direito.

No entanto, a contextualização história dos direitos elementares na América Latina não atendeu ao trabalho proposto por Marshall, quando da concepção progressista dos direitos sociais, políticos e civis. Assim, é evidente que a pirâmide proposta por Marshall fora colocada de cabeça para baixo. (CARVALHO, 2001, p. 220)

Para O’Donell (1998, p.44), com exceção do Uruguai e da Costa Rica, a América Latina, como um todo, apresenta uma enorme discrepância entre algumas categorias sociais, além da vigência do princípio da lei, em decorrência da formação dos direitos elementares na região. Para ele, a América Latina apresenta uma série de deficiências, cumprindo a essas destacar: falha na legislação, falha na aplicação da lei, relações opressoras das burocracias, acesso distante e caro para o Poder Judiciário e ausência do Estado Social.

Assim, a não observância ao padrão progressivo para a promulgação dos direitos elementares intentou contra uma política democrática que, substancialmente, elege a concepção da soberania do povo. No entanto, verificada a inversão desses direitos, é possível identificar que a própria natureza do Estado Democrático de Direito se mostra deturpada na realidade latino-americana.

Desta forma, evidenciadas as razões pelas quais os direitos elementares na América Latina e no Brasil se deram por invertidas, é cristalino que o processo de democratização incorreu de forma contrária àquela dispendida pela Europa. Por isso, em razão da inobservância à ordem progressista dos direitos fundamentais, o conceito de cidadania apresentará disposição divergente daquela que instituiu, socialmente, a importância da educação como medida para a formação de sujeitos políticos participantes da vida social e necessários na manutenção dos direitos.

3.2.2. A cidadania no Brasil e na América Latina

Conforme seguiram as considerações no tópico anterior, restou evidente que no contexto dos países latino-americanos e, em especial, no Brasil, o conceito de cidadania está ligado à ordem de promulgação dos direitos elementares: sociais, políticos e, por fim, civis.

Ainda, a cidadania latino-americana fora fortemente influenciada pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Assim, fora possível verificar que os países da América Latina passaram a ignorar a suas respectivas culturas, a fim de que fosse tentado o modelo das sociedades europeias – que, novamente, já havia concebido o contexto dos direitos civis.

Flávia Soares Unneberg (2013, p.25) magistralmente explica:

Neste prisma, costumeira era a tendência de os países latino-americanos “importarem” para suas Constituições previsões legislativas de países europeus desenvolvidos, olvidando-se das peculiaridades de que se revestem as realidades locais latino-americanas, o que reforçava assimetrias entre os anseios populares e a Carta Constitucional

A América Latina, desconsiderando a própria experiência civilizatória, se mostrou vulnerabilizada quando da tentativa de incorporar os valores europeus nas suas constituições. Fleury (1994, p.35) discorre que a organização latina fora baseada nos interesses políticos das oligarquias, afastada a circulação de bens e serviços.

Wasserman (2004, p.71), complementa que a América Latina “diferentemente do europeu, foi moldado por Estados de perfil autoritário, comandados por oligarquias, cuja permanência no poder prevalecia em detrimento da integração e participação dos demais grupos sociais, alijados do processo político”.

Da mesma forma o contexto brasileiro. A formação histórica do Estado Democrático de Direito decorre da Constituição Federal, promulgada em 1988, que se faz vigente até hoje. Conhecida como a Constituição Cidadã, procurou por garantir direitos civis, políticos e sociais que, num momento anterior, foram vilipendiados pela ditadura militar.

Assim, quando da sua promulgação, numa tentativa imediata de se verem resolvidos os problemas políticos decorrentes da modalidade autoritária de Estado, buscou-se inferir o maior conjunto de normativas que vislumbrassem pela possibilidade de se resguardar os direitos fundamentais para o convívio em sociedade, assegurados os direitos individuais, políticos e sociais.

No entanto, considerando que o Brasil e a América Latina não dispuseram da formação progressista dos direitos elementares – conforme o entendimento de Marshall

depreendido neste trabalho - é certo que a contextualização história deverá ser levada em consideração quanto ao conceito de cidadania dispendido pelo país e pela região.

Gabriela Schneider e Igor Castellano da Silva (2013, p.451), quando da citação de José Murilo de Carvalho (2001, p.220), acrescentam a seguinte compreensão, veja-se:

Contudo, na América Latina, a situação é diferente. Em primeiro lugar, a curva de aquisição de direitos ocorreu de maneira invertida. Como lembra José Murilo de Carvalho para o caso brasileiro, o modelo inglês não se aplica. Há duas diferenças importantes: (i) maior ênfase aos direitos sociais e (ii) inversão da sequência lógica e cronológica de Marshall na aquisição de direitos (o social precedeu o político e o civil). (SCHNEIDER; SILVA, 2013, p.451)

Corroborando nesse sentido, merece destaque a Revolução de 1930. Nela, a chamada República Velha fora destituída e, principalmente, as oligarquias regionais – que sobrepujam os seus interesses acima do restante do país e da própria nação – foram encerradas. Getúlio Vargas que, na época, era “governador” do estado do Rio Grande do Sul fora posto como a figura necessária para o fim desse movimento.

Quando do governo provisório, buscou pelo fortalecimento da indústria e do trabalho. Fora nesse momento que os direitos trabalhistas tomaram a sua forma: descanso remunerado e as férias foram as principais ascensões do direito nesse contexto.

Sabendo disso, é importante enfatizar que o primeiro contato da sociedade brasileira com um direito efetivo fora nessa circunstância, quando da ascensão aos direitos trabalhistas e da busca pelo desenvolvimento econômico do país. Desta forma, faz-se necessário destacar, novamente, o entendimento dispendido por Aldáiza Sposati (2011, p.106):

[...] essa categoria demonstra que as políticas sociais na região se conformam em um movimento histórico, distinto do europeu, marcado por características próprias de sua história, do seu desenvolvimento econômico no contexto mundial, pela hegemonia de forças políticas antidemocráticas, impostas pela força e violência das ditaduras militares.

Quando do cumprimento da promessa de uma Constituinte, Vargas convocou uma Assembleia para a promulgação de uma da Constituição de 1934, que passaria a dispor dos direitos políticos, no que concerne a criação da Justiça Eleitoral, o voto secreto, o voto feminino, adicionados dos direitos trabalhistas concedidos em favor dos operários.

Heloisa Starling e Lilia Schawrcz (2015, p.356) concluem nesse sentido:

Para institucionalizar a nova ordem, seria preciso transformar o sistema político e consolidar um amplo programa de reformas sociais, administrativas e políticas. O projeto era ambicioso, não podia ser executado da noite para o dia, mas nem o

próprio Távora poderia prever que a ditadura que defendia, em 1930, se estenderia por quinze longos anos, com um breve interregno constitucional de 1934 a 1937.

Assim, ao mesmo tempo que Getúlio Vargas viabilizou o primeiro contato da sociedade brasileira com o direito social das garantias trabalhistas, dos direitos políticos e do investimento na economia do país, igualmente se fez repercutir que o conceito de cidadania no Brasil estava intrinsecamente ligado ao trabalho e poder de voto.

Contando com o padrão dos movimentos sociais e da política pública dispendida pelos países de colonização espanhola e portuguesa, é possível verificar que o mesmo processo se repete na América Latina.

Gabriela Schneider e Igor Castellano da Silva (2013, p. 451) fundamentam nesse sentido:

Na América Latina o problema é agravado devido às particularidades do processo de aquisição de direitos na região, onde a justiça parece estar constantemente enferma. Além disso, na região, ao passo que grandes democracias se consolidam após décadas de regimes militares, recentes retrocessos autoritários (Honduras e Paraguai) mantêm sempre vivas tensões sobre governantes democraticamente eleitos. Níveis gritantes de desigualdade social também caracterizam a região, marcada pelo subdesenvolvimento econômico e pela dependência do centro dinâmico do capitalismo (EUA, Europa e Leste da Ásia).

Assim, diferentemente do contexto de cidadania atribuído na Europa, aquele dispendido aos países latino-americanos, incluindo o Brasil, infere o conjunto histórico como agente fundamentador das noções de cidadania implícitas a essa região.

Merece, pois, discorrer que independente do contexto normativo inaugurado pela Constituição de 1988, é o contexto histórico brasileiro e, inclusive, latino, que fez com que seguissem as considerações acerca da concepção de cidadania.

O contexto de redemocratização brasileiro é recente. Há 32 anos, somente, os direitos civis foram inaugurados. Apresentada essa consideração, é certo que o valor histórico ainda depreende os valores inaugurados quando da promulgação dos direitos sociais, que antecederam os demais direitos políticos e, por fim, civis.

Assim, por toda a carga histórica, é possível perceber que a cidadania para a América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil, estará muito mais ligada ao trabalho e ao voto.

Fato que corrobora com essa afirmação, é o estudo desenvolvido pelo *The Economist Intelligence Unit*, em 2018, em parceria com o H360, que buscou comparar o nível de engajamento cidadão nos países da América, contando com 7 representantes desse continente. Desses representantes, apenas os Estados Unidos da América não possui natureza latina.

Estados Unidos, Chile, Colômbia, México, Brasil, Guatemala e Venezuela foram objetos do estudo que tinha como finalidade identificar as noções de cidadania distribuídas em 3 categorias, as quais serão traduzidas para a língua portuguesa em sentido literal: condições facilitadoras para o empoderamento cívico; o estado de capacitação cívica e percepções de empoderamento cívico. (*Evaluating Civic Empowerment in the Americas*, 2018, p.11-13)

Destaca-se que o conceito dirigido por esse estudo infere no conhecimento sobre os direitos políticos como a base para a tomada dos resultados acerca do conhecimento cívico e da participação cidadã, distribuídos entre as três categorias.

Considerando que a temática utilizada pelo estudo infere no mesmo conceito de cidadania dispendido pelo Brasil, ou seja, aplicado à participação ou conhecimento político, os resultados não se mostram tão satisfatórios: Contando com um *score* que varia até 100, o Brasil contabilizou 50 pontos na primeira categoria, 63 pontos na segunda e 25 pontos na terceira. (*Evaluating Civic Empowerment in the Americas*, 2018, p.15)

Entre todos os países latinos, pela análise pessoal dispendida pelo estudo, convém destacar em ordem decrescente que: a Guatemala figura última posição, sendo esta a 6^a. O Brasil, em 5^a posição; o México, em 4^a posição; Colômbia, em 3^a posição; Chile, em 2^a posição e os Estados Unidos na 1^a posição. Destaca-se que não fora possível a colheita de nenhum dado para a Venezuela, uma vez que o seu governo é autoritário e, conforme dispendido pelo estudo, as pesquisas e os dados quantitativos não conseguem capturar a extensão dos desafios no país. (*Evaluating Civic Empowerment in the Americas*, 2018, p.15-18).

Assim, é possível inferir que, ainda que num contexto cidadão para o acesso aos direitos políticos, o Brasil não apresenta um engajamento cidadão razoável. Novamente: ainda que consideradas as acepções cidadãs voltadas para os direitos políticos, o Brasil figura posição inferior quando da comparação aos outros países latinos, com exceção dos Estados Unidos.

Desta forma, é evidente que a concepção cidadã na América Latina está ligada ao trabalho e ao exercício dos direitos políticos, atendendo em sintonia à ordem de promulgação desses direitos na região.

3.3 OS PROJETOS DE LEI NO BRASIL

Após a discussão sobre a formação e aplicação do conceito de cidadania na Europa e América do Sul, necessário se faz, novamente, centrar o estudo no Brasil, com as bases acima demonstradas. Neste sentido, após a indicação da sistemática vigente, necessário se faz uma análise das normas vindouras.

A cidadania no Brasil, como se pôde observar, é resultado da carga histórica suportada pelas medidas políticas e sociais que, no passado, foram vislumbradas como uma oportunidade de se fazerem garantir direitos e projetar responsabilidades comuns.

No entanto, até que esse vislumbre pudesse se tornar, de fato, real, foram decorridos 87 anos desde a concepção do modelo autoritário de governo imposto por Getúlio Vargas. Ainda, outros tantos mais se considerada a independência do Brasil, de Portugal.

Essa idealização só fora considerada quando da promulgação da Constituição Federal, a qual se dera em 1988. Assim, sabendo se tratar de uma normativa recente, é cediço que ao decorrer da sua jovem vigência receba novas instruções, entendimentos e até adaptações.

No entanto, no que concerne a dinâmica do trabalho proposto, a Constituição Cidadã faz representar o seu título: direitos civis, políticos e sociais, numa ordem aparentemente perfeita. Ocorre que, a impossibilidade dos seus termos, em razão de qualquer obstamento ideológico, social ou de interpretação diversa, infere na sua inexequibilidade.

É o caso do artigo 225, da Constituição. Vejamos:

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

Já quanto posta numa ordem infraconstitucional, o artigo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

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

Cumprido destacar não haver, no texto da lei, qualquer obstamento. O que se faz questionar é promoção integral dos seus termos. Assim, sabe-se que essa razão pode estar ligada tanto ao Estado, quanto pela sociedade.

Assim, é necessário fazer destacar que apesar do contexto brasileiro, o modelo de educação para a cidadania já fora proposto em território nacional, adicionadas das respectivas alterações e/ou adaptações.

Para considerar nesse sentido, far-se-á necessário destacar os Projetos de Lei nº 403/2015, proposto pela Câmara dos Deputados, e o Projeto de Lei nº 70/2015, proposto pelo Senado Federal, na pessoa do Senador Romário de Souza Faria., demonstrando que esse espírito é motivo de preocupação popular e desejo de ampliação da consciência cidadã do povo brasileiro.

Felipe Costa Rodrigues (NEVES, 2018, p.1), mentor do projeto Constituição nas Escolas, discorre que os alunos das escolas públicas desconhecem consideravelmente os artigos da Constituição Federal. Veja-se:

De acordo com a pesquisa que fizemos em 2017, consultando mais de 2.000 alunos da rede pública, esse é atual cenário do conhecimento dos alunos sobre a nossa Constituição Federal: – Apenas 4% dos alunos conhecem mais de 10 artigos da Constituição Federal; – 83% dos alunos não sabem quantos artigos tem a Constituição Federal; – 91% dos alunos não sabem o que são cláusulas pétreas; – mais de 70% dos alunos não sabem o que é uma PEC.

Sabendo disso, é cristalina que a motivação para os Projetos de Lei propostos conforme as realidades brasileiras incorrem na consciência da cidadania aos titulares dos direitos fundamentais, a fim de que estes assumam as suas respectivas soberanias civis, políticas e sociais.

Lima e Cardoso (2020) discorrem que o estudo da Constituição durante a formação escolar mostra-se urgente, pois os conhecimentos cívicos são indispensáveis para a boa formação de um cidadão.

Assim, se considerado o seu sentido fundamental, destaca-se que esse valerá para a “consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder” (SILVA apud FRANÇA, 2017, p.1).

Desta forma, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação é passível de reforma, caso seja necessário adaptá-la às pretensões escolares percorridas pelos Projetos de Lei e outros que se fizerem destacar. O artigo 59, da Constituição Federal, abre precedentes para a alteração, se entendida a coerência dessa modalidade de ensino à realidade brasileira. Vejamos:

Art. 59. O processo legislativo compreende a elaboração de:

- I - emendas à Constituição;
- II - leis complementares;
- III - leis ordinárias;
- IV - leis delegadas;
- V - medidas provisórias;
- VI - decretos legislativos;
- VII - resoluções.

Parágrafo único. Lei complementar disporá sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis.

Assim, sabendo da possibilidade de se fazer alterar o texto da lei, a fim de que este suporte transformações de qualquer modalidade, inclusive aquela dispendida pelas alterações do ensino brasileiro, destaca-se que a pretensão do Senador Romário de Souza Faria, quando do Projeto de Lei nº 70/2015, resistia na alteração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, a fim de que fossem inseridas novas disposições materiais para essa lei. Vejamos:

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 70, DE 2015

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

O CONGRESSO NACIONAL decreta: Art. 1º - Os arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art.32.....

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade;

.....
 § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a disciplina Constitucional, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado” (NR)

“Art. 36.

IV – serão incluídas a disciplina Constitucional, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (NR)

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

Quando diante da justificativa apresentada pelo Senador, este destaca que o projeto tem por objetivo a expansão das noções cívicas, dos direitos constitucionais e das suas responsabilidades aos alunos em idade escolar. Veja-se:

O objetivo deste projeto de lei é expandir a noção cívica dos nossos estudantes,

ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida, aprenderem sobre seus deveres.

Ainda, apresenta a justificativa de que o estudante é posto ao exercício político da cidadania aos 16 anos, destacando a importância de que esse o faça da forma mais consciente possível:

Ao completar 16 (dezesseis) anos o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político através do voto, iniciando sua participação ativa nos assuntos da sociedade. Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja. Especialmente após as manifestações de junho deste ano, tornou-se necessária maior atenção aos nossos jovens, quase adultos, que nos remetem à lembrança dos caras pintadas de outrora

Outra proposta também se fez conhecida: o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados, de autoria do Sr. Deputado Fernando Torres, com a finalidade de se fazerem lecionar, além do ensino constitucional, mas também o direito administrativo e do consumidor. Na sua justificativa, o deputado discorre que:

O presente Projeto de Lei a tem como objetivo de ampliar os conhecimentos jurídicos dos alunos do ensino fundamental e médio com a inclusão das disciplinas Direito Administrativo, Direito Constitucional e Direito do Consumidor tendo em vista que as normas jurídicas são de grande importância para a população onde o cidadão deve conhecer seus direitos e deveres perante a sociedade. Infelizmente no nosso país, na grande maioria das vezes, somente os acadêmicos de direito têm a oportunidade de conhecer os seus direitos, por conta disso a aprovação do presente Projeto de Lei é de grande importância para os estudantes do nosso país (PLC Nº 403/2015)

Apesar dessas prerrogativas, há quem se manifeste em contrário. Nem sempre os projetos de lei que abarcaram nesse sentido foram bem recepcionados, considerando a alegação de que a matéria constitucional não seria bem recebida pelos alunos, além de banalizada quando posta na grade curricular de ensino. É o que dispõe a professora Maria Helena Guimarães, quando citada por Sâmela Cavalcante Ferreira (FERREIRA, 2016, p. 27):

(...) Em todos os meus anos como professora, e coordenadora, eu nunca, repito, nunca vi uma proposta mais absurda e fria por não levar em consideração o momento vivido por esses estudantes. É exatamente por estarem em meio a essa fase de transformações que o Ensino Constitucional, além de suprimir a carga horária de matérias mais importantes, cairia na banalização. Ouvi de muitos estudantes que tal projeto de lei seria mais um motivo para se cabular aula e se enfiarem na biblioteca a fim de estudarem as matérias específicas de seus vestibulares. Eles não levarão a sério. Conte com isso.

Como se vê, apesar do texto constitucional direcionar e garantir uma educação voltada

para a cidadania, não é difícil enxergar posicionamentos que ensejam pelo acesso elitizado e restrito ao conhecimento cívico. Brandão e Coelho esclarecem que (2011, p. 29) “não se busca com o ensino dos direitos e garantias constitucionais tornar o cidadão um bacharel em Direito, mas sim, deixá-lo consciente de que, nas situações em que seus direitos forem violados, ele possa ter a necessária informação para agir em defesa dos mesmos”.

Ambas as propostas estão passíveis de análise desde 2015. Apesar disso, não se verifica expectativa de que sejam aprovadas em futuro vindouro. Conforme explanado em tópico anterior, a construção da cidadania no Brasil infere em valores diferentes daqueles propostos pelos projetos de lei, quando consideradas a carga história do Brasil. Além do mais, a redemocratização no país é recente, o que implica nas discussões acerca do tema.

No entanto, conforme restou comprovado, já se faz passível de discussão em território nacional que o conhecimento cívico seja dado através da educação. Destaca-se que essa modalidade é prevista pela normativa constitucional e infraconstitucional. Ocorre que, a inexistência de uma normativa que implique nesta execução, corrobora com o amadurecimento da sociedade brasileira nesse sentido.

Como visto, há precedentes normativos que implicam na alteração e ajuste da lei, especialmente aquele de que trata das diretrizes e bases para a educação brasileira.

Há de se registrar, portanto, a necessidade de que a sociedade, como um todo, amadureça as disposições previstas pelos demais países, cuja educação para a cidadania se mostra plena e eficaz, a fim de que, num futuro próximo, não apenas a legislação brasileira se mostre adequada à realidade moderna, sobretudo, que a própria sociedade tenha por ciência do seu papel no Estado Democrático de Direito e passe a sustentar, de igual modo, pela democratização do conhecimento.

CONCLUSÃO

A evolução da sociedade e do seu respectivo contexto normativo infere diretamente na construção do ideal de cidadania, quando dispostos num contexto democrático. Desde a sociedade grega, os escritos e os entendimentos seguidos corroboravam com a ideia de que participação ativa na sociedade incumbia o Estado a garantir os direitos e os deveres do povo.

Dispostas as pretensões do presente trabalho, a educação se mostrou amadurecida pela historicidade e pela identidade de cada país, se tornando ferramenta necessária para a capacitação individual e coletiva, ultrapassando o conhecimento técnico, até que se fosse possível vislumbrar a possibilidade de preparar os agentes sociais, dotados de soberania política, a se verem sujeitos integrantes e responsáveis pela manutenção do Estado.

Quando esse ideal de educação se faz sustentado e cobrado pelo povo, é possível verificar um novo transcendente: a educação para o acesso à justiça, efeito diretamente ligado àquele que concebeu a preparação cívica à população.

Apesar das disposições que intentam contra a democratização do saber, é evidente que a historicidade dos países que se mostraram abertos à capacitação escolar para a fruição dos direitos, deveres e funções sociais criaram uma estrutura social pelos quais os demais países se mostram interessados.

Assim fora a Europa, que diante de um contexto histórico diferente daquele visto na circunscrição latina, construiu e repercutiu a padronização dos direitos elementares que levaram à formação de uma sociedade ativa, consciente e respeitada pelo Estado, através da inclusão curricular do conhecimento e preparação cívica nas escolas europeias.

Quando levados em consideração o mesmo ascendente histórico, fora possível perceber que o Brasil, disposto num contexto de colonização latina, de governos autoritários e inversão dos direitos elementares, ainda se vê caminhando para a concretização da normativa constitucional que só fora possível vislumbrar – na máxima previsão cidadã - em 1988.

Assim, considerando o texto normativo brasileiro, é possível verificar que a educação se mostra responsável pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Ainda, que em conjunto com o Estado Democrático de Direito, é possível perceber que a Constituição adotou a proporção direta da cidadania, considerando a força que dispense da sociedade para com o Estado.

Esse efeito permite com que a sociedade soberana, conforme os termos da Constituição, dispense do efeito ativo da cidadania, disposta de baixo para cima, ou seja, da sociedade para com o Estado. No entanto, ainda é possível observar uma população que

vislumbra pelo Poder Público como garantidor essencial dos seus direitos, forçando o mantimento de uma posição submissa àquele.

Apesar disso, a concretização das medidas para uma cidadania efetiva, além do poder de voto e das garantias trabalhistas, se mostra cada vez mais presente. Considerando os últimos 32 anos de redemocratização, é cristalino que a sociedade passa a evoluir as necessidades e as prestações através do processo de conhecimento da sua posição para com a constituinte.

REFERÊNCIAS

- A Educação para a cidadania nas escolas da Europa.** Eurydice, a rede de informação sobre Educação na Europa. 85f. 2005. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em 21 nov 2020
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Trans. Leonel Vallandro; Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARISTÓTELES. **Política.** Trad. Mário da Gama Kury, Brasília: UnB, 1989.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova Edição. 10 impressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004
- BOTELHO, André, Schwarcz, Lilia Moritz (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- BOTERO, L. M. **Direito constitucional em escolas de ensino fundamental e médio.** Jus.com, publicado em março de 2018. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/76000/a-implantacao-do-direito-constitucional-nas-escolas>>. Acesso em 15 set. 2020.
- BRANDÃO, V. P.; COELHO, M. M. V. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania. **Revista Online FADIVALE**, Governador Valadares, ano IV, n. 07, 2011. Disponível em:<<http://www.fadivale.com.br/revistaonline/revistas/2011/Artigo%20Vinicius.pdf>>. Acesso em 18 set. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 3. ed. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 403/2015** – Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=27E7E3747E96C45682955F0DEB07FBB4.proposicoesWebExterno2?codteor=1302693&filename=PL+403/2015>. Acesso em: 05 set 2020.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 70/2015. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio.** Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. DF: Senado, 1988
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil.** Diário Oficial da União, 17 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 13 ago. 2020. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Pluralidade Cultural. Brasília. MEC. 1998

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos humanos: **Percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional.** 165f. (2014) – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2014.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs_cnj/resolucao/arquivo_integral_republicacao_resolucao_n_125.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007

ECONOMIDES, Kim. **Lendo as ondas do “Movimento de Acesso à Justiça”: epistemologia versus metodologia?.** In: PANDOLFI, Dulce et al (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência.* Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 61-76

Evaluating civic empowerment in the Americas. The Economist Intelligence Unit. 2018. Disponível em: <<https://humanitas360.org/wp-content/uploads/Americas-Civic-Empowerment-Index-final-report-for-web-updated-1.pdf>>. Acesso em 12 nov 2020.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **O direito de antena em face do direito ambiental no Brasil.** São Paulo. 2000, p. 14.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina.** Rio de Janeiro: Ed. Da Fiocruz, 1994.

FRANÇA, Suelen Cardoso. **Direito Constitucional como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras de educação básica: análise do Projeto de Lei nº 70/2015.** Jus, 11/2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/62094/direito-constitucional-como-disciplina-obrigatoria-nas-escolas-brasileiras-de-educacao-basica-analise-do-projeto-de-lei-n-70-2015>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2005.

GALIEZ, Paulo. **Princípios institucionais da Defensoria Pública.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, p.50.

GOMES, José Jairo. **Direito Eleitoral.** 7. ed. São Paulo: Atlas Jurídico, 2011, p. 4.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Cidades-estado na Antiguidade Clássica**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 29-48.

LIMA, W. C.; CARDOSO, M. B. B. A implementação do estudo da Constituição Federal no ensino básico de crianças e adolescentes. **Revista Online Ambito Jurídico**, publicado em 01 mar. 2020. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-implementacao-do-estudo-da-constituicao-federal-no-ensino-basico-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MAGNOLI, Demetrio. **Relações Internacionais: teoria e história**. São Paulo: Saraiva, 2004

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTINS, Sergio Pinto. **Direito Processual do Trabalho**. 30º Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. **John Locke e o individualismo liberal**. In: WEFFORT, Francisco C. (org). Os clássicos da política. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006. v. 1.

NEVES, Felipe Costa Rodrigues. **Projeto Constituição na Escola: A história e a necessidade do ensino**. Migalhas, 23/03/2018. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/coluna/constituicao-na-escola/276859/projeto-constituicao-na-escola-a-historia-e-a-necessidade-do-ensino>>. Acesso em 19 nov. 2020.

OECD. **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**. OECD Publishing, Paris, nov, 2015. 564p. Disponível em: < http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2015_EN.pdf>. Acesso em 13 set 2020.

Organização das Nações Unidas – ONU Brasil. PNUD. **Ranking IDH Global 2014**. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>>. Acesso em 09 set 2020.

PINSKY, J.. **História da Cidadania**. Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). São Paulo: Contexto, 2013

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos, O Princípio da dignidade da pessoa humana e a Constituição de 1988**. 2004.

PORTUGAL. **Ordenações Manuelinas. 1513**. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/manuelinas/ordemanu.htm> . Acesso em 11 de ago de 2020.

RIBEIRO, M. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a09v28n2.pdf>>. Acesso em 06 set. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCHNEIDER, Gabriela; SILVA, Igor Castellano da. **Estado de Direito e Democracia: Uma abordagem acerca da (não) aquisição de direitos nos países em desenvolvimento na América Latina**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, ISSN 0304-2340. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/P.0304-2340.2014v64p435>>. Acesso em 12 set 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Miguel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SENA FILHO, A. M. **Direito e Educação**. Conteúdo Jurídico, Brasília – DF, 2020. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consultas/Artigos?articulista=Ast%C3%A9rio%20Marcos%20de%20Sena%20Filho>. Acesso em 19 ago. 2020.

SILVA, Aina Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Educação (Porto Alegre, impresso). V. 36, n. 1, p. 50-58, jan/abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>>. Acesso em 11 ago 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, M. R. **Educação e a formação do cidadão**. Educar em revista, Curitiba, n. 11, p. 129-134, dez. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601995000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 set. 2020.

SILVA, O. H. F. **Educar para a cidadania: o que diz a legislação brasileira? Revista Brasileira de Educação Básica**. 2018, vol. 3, n.10, Belo Horizonte. Edição Especial Educação e Democracia. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Otavio-Henrique-EDUCAR-PARA-A-CIDADANIA.pdf>>. Acesso em 15 set 2020.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 ago 2020.

SPOSATI, A. **Tendências Latino-americanas da Política Social Pública no século 21**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, p. 104-115, 2011b.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Apres. de Clarice Nunes, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 60, 1996.

União Europeia – UE. Países membros. Disponível em: <https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_pt>. Acesso em: 15 set 2020.

UNNEBERG, Flávia Soares. Constitucionalismo Latino-Americano: tendências contemporâneas. In: WOLKMER, Antônio Carlos; MELO, Milena Petters (Coord.). Editora Juruá, 2013.

WASSERMAN, Cláudia. **História Contemporânea da América Latina (1900-1930)**. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Declínio do Poder Americano: os Estados Unidos em um mundo caótico**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2004

WOLFF, F. **Aristóteles e a Política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.