

DIREITO À EDUCAÇÃO PARA QUEM?

(Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº. 11/2000)

por

Jane Paiva

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p. 46).

O presente artigo nasce da inexorável necessidade de contribuir com as discussões relativas à revisão do Parecer CNE nº. 11/2000, que serão realizadas em três audiências englobando as regiões Sul-Sudeste, Norte-Centro-Oeste e Nordeste, durante o mês de agosto de 2007. Movida pela condição cidadã e pela luta que tenho travado na constituição do direito de todos à educação, em especial de sujeitos jovens e adultos, o que me fez aproximar-me dos estudos na área de direitos humanos, sociais e políticos, apresento uma contribuição aos companheiros que participarão dessas audiências, em subsídio ao debate. Sou movida, também, pela indignação que a paixão pela EJA me obriga, ao ver ameaçado um contingente de sujeitos que por não terem “a idade certa” são, mais uma vez, excluídos desse ainda frágil direito, resolvendo, assim, como historicamente vem acontecendo, os nossos problemas como educadores: ignorando as razões e os direitos de muitos, em detrimento das nossas próprias razões.

Estudos sobre a educação nas constituintes brasileiras (FÁVERO, 2001) demonstram como só em 1934, pela primeira vez, a Constituição Federal declara que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149)”. Segundo Rocha (2001, p. 111), um dos autores da coletânea de artigos organizada por Fávero, essa declaração traduz, por parte dos legisladores, o lado “histórico-crítico inovador (que) estendeu-se também à renovação do campo educacional”. E segue afirmando que “a concepção doutrinária dos renovadores é a de considerar que o Estado moderno constitucional exige que se faça a afirmação da educação como um direito individual à semelhança do direito ao trabalho, à subsistência etc., já consagrados nas constituições modernas”. (ROCHA, 2001, p. 125).

Bosi (*apud* FÁVERO, 2001, p. 249), analisando a educação e a cultura nas constituições brasileiras, afirma que no Império e na República Velha a educação foi tratada como assunto privado, e que tanto a Constituição de 1967, quanto a Emenda de 1969, durante o regime autoritário, mais ainda se prestam a confundir público e privado, antes separados pela Constituição de 1934, no tocante, principalmente, aos recursos públicos. Legitimando o projeto nacional do golpe militar, tanto a Constituição Federal de 1967, quanto a Emenda de 1969, e todas as intervenções decorrentes na área educacional, asseguram o mínimo à educação, assim como adequam “o projeto educacional, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional” (FÁVERO, 2001, p. 253), marcado pela relação educação e desenvolvimento e pela idéia de educação como investimento. Na Emenda Constitucional de 1969 (Art. 176, § 3º incisos I e II) aparece, pela primeira vez, a educação como *dever* do Estado, assegurado, apenas, o ensino primário obrigatório para todos, dos sete aos 14 anos como direito. Baia Horta (1998, p. 24) assinala, ainda, que essa mesma Constituição “retoma dispositivos legais presentes na educação brasileira desde o Império, relacionando a obrigatoriedade

escolar com a faixa etária e com o nível de ensino”. Mais tarde, a Lei nº. 5692/71 consagra esta relação (constante nos Art. 176 e 178 da Constituição), entendendo o ensino primário como o de 1º Grau, já de oito anos, agora, e de obrigatoriedade dos sete aos 14 anos.

Mas é a “Constituição Federal de 1988 que fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30” (BAIA HORTA, 1998, p. 25), cuidando, segundo o autor, para que a proteção ao direito estivesse assegurada.

Mas a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (CURY, BAIA HORTA, FÁVERO, 2001, p. 26).

Pela formulação constitucional, e no entendimento dos autores, a perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional inaugura não apenas para as crianças, mas *principalmente para jovens e adultos*, uma nova história na educação brasileira.

É também Cury, na qualidade de relator do Parecer nº. 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA, discorrendo em um dos muitos momentos em que o faz, em bela defesa do direito à educação para todos e na linha de argumentação que segue, quem assim se refere à nova concepção de EJA, sua vinculação com a redemocratização dos anos 1980 e a ampliação da noção de direito:

[...] é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e de adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934. (BRASIL, 2000, p. 21).

Poder-se-ia questionar em que medida a Constituição Federal de 1988 agregou, com êxito, os direitos coletivos, ou anexou princípios destes, tratando-os, no entanto, como direitos individuais. Apenas após a Assembléia Constituinte que promulgou o texto da atual Constituição brasileira em 5 de outubro de 1988, e depois de muitas lutas e tensões no plenário, defendendo interesses públicos e privados, e de intensas negociações com instâncias da sociedade organizada¹, a *educação volta a assumir o caráter de direito de todos*, vista como *direito social* (Cap. II, Art. 6º), ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados e tratada como *direito individual* no Capítulo III, Art. 205, 206, 208. Embora exista a preocupação de assegurá-la como *direito de todos*, não se confere a ela o *status* de *direito coletivo*. Constituída como direito público subjetivo (Art. 208, VII, § 1º), traz a dimensão individual expressa, no caso de ações contra o poder público que deixe de oferecer o ensino obrigatório. Este ensino obrigatório, de nível fundamental, é garantido na

¹ É possível admitir que esses dados venham mudando, face às intervenções que o governo federal vem fazendo na área, desde 2003, com a assunção de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência, e a defesa da alfabetização para todos os brasileiros não-alfabetizados, por intermédio do Programa *Brasil Alfabetizado*.

Constituição Federal de 1988, como direito de todos, pela seguinte formulação, já incorporando a redação dada pelo Inciso I da Emenda Constitucional 14 de 1996:

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

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

A Emenda Constitucional 14 trouxe, quando realizada, uma polêmica discussão sobre a retirada da obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental gratuito, tal como formulado no texto constitucional original. À primeira vista, alterar a formulação original de “ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” para esta anteriormente reproduzida, pode significar que a oferta fica comprometida como dever do Estado. Mas há a compreensão, também, expressa, inclusive, pelo legislador, de que a questão em jogo não era essa, mas a de retirar dos sujeitos jovens e adultos a *obrigatoriedade* do cumprimento do ensino fundamental, como se faz com crianças, pela impossibilidade de exigí-la. Assim sendo, não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela. Ou seja, garante-se o direito para todos, mas se deixa ao livre arbítrio, no caso de jovens e adultos não escolarizados na chamada “idade própria” — conceito também discutível quando se trata de aprendizagem para além da escolarização, mas ao longo da vida, como vem sendo conceituado na educação de jovens e adultos —, o direito de escolha para decidir pela assunção da oferta. Posição esta bastante questionada pelos educadores e pesquisadores da área, durante o governo FHC, quando o MEC não oferecia educação de jovens e adultos (entenda-se essa oferta como a de recursos substantivos e políticas públicas), alegando não haver demanda.

Analisando-se o texto da Emenda 14, assim como o da formulação original na interpretação que estou assumindo, percebe-se que, por ser dever do Estado a oferta, prescinde-se de demanda para que os sistemas sejam organizados independentemente de haver ou não procura. Acrescente-se que, a imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigada a não-consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta.

Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à idéia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível.

Cury, no Parecer CEB nº. 11/2000, assim se expressa:

O direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções.

Veja-se como exemplo, além das declarações assinaladas neste parecer, como a Declaração de Jomtien e a de Hamburgo, a Convenção relativa à luta contra a

discriminação no campo do ensino, da UNESCO, de 1960. Essa Convenção foi assinada e assumida pelo Brasil mediante Decreto Legislativo n.º 40 de 1967 do Congresso Nacional e promulgada pela Presidência da República mediante o Decreto n.º 63.223 de 1968. (BRASIL, 2000, p. 20).

O mesmo autor, em nota ao último parágrafo, chama a atenção para o fato de a Constituição Federal dizer, no art. 5º, § 2º, que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte, preceituando ainda que a celebração de tais atos é competência privativa da Presidência da República e sujeita a referendo do Congresso Nacional. (BRASIL, 1988, art.84, VIII). O que equivale dizer que, para que qualquer um dos tratados ser incorporado ao ordenamento jurídico, ganhando força de lei federal, precisa tomar a forma de decreto-legislativo.

Para que o direito, entretanto, se faça prática, é preciso mais do que sua declaração legal. Dados colhidos pelo Censo de 2000 revelam a face cruel da desigualdade no tocante não apenas ao campo econômico, mas também no tocante ao direito social da educação. Vários estudos, como o *Mapa do analfabetismo* realizado pelo INEP, revelam com clareza o quanto a sociedade brasileira tem sido vítima das políticas e conduções de seqüentes governantes imóveis ao problema do analfabetismo e da interdição histórica de brasileiros e brasileiras aos instrumentos da leitura e da escrita. A grave situação educacional que os números desse *Mapa* revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a EJA, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, assim como com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de saúde, gênero, raça, rurais, geracionais etc.

Imenso contingente de jovens que demanda a EJA resulta de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revelando a urgência de tratamento não-fragmentado, mas totalizante, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal.

Marcadamente quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento² e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender, preferencialmente, as classes populares, não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever, porque os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”, o que, ainda hoje, faz sair, mesmo os que chegam ao final, sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores

² O percentual de cerca de 97% de atendimento significa cerca de três milhões de alunos, na idade e etapa obrigatórias, fora da escola. Os dados do *acesso* foram anunciados sempre pelo Ministro Paulo Renato Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso, como conquista política, sem análise de que não representavam nem *permanência*, nem *sucesso* na escola básica.

do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletirem sobre os sentidos das juventudes — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos.

Distorções idade-série e idade-conclusão também vêm influenciando a composição de um contingente jovem na EJA. Na prática, a grande maioria de alunos de EJA provém de situações típicas dessas chamadas “distorções”.

Esses dados se agravam quando a eles se junta o que revela o quadro dos infratores de 18 a 29 anos, jovens pobres, com escolarização precária, e que privados da liberdade passam ainda a ser privados de qualquer chance de escolarização, pela insuficiência de atendimento no sistema penitenciário. Dos 129.000 presos no Brasil, país com a quarta população carcerária do mundo, 96% são do sexo masculino, jovens, dos quais 53% entre 18 e 30 anos, 42% da população carcerária total composta por negros e mulatos, 75% com escolaridade inferior ao ensino fundamental e 95% em situação de pobreza. Além da privação da liberdade, gera-se sob a guarda do Estado uma nova exclusão: a do direito a acessar a escolarização, por não ser ela ofertada para sujeitos apenados, na maioria dos estabelecimentos prisionais, como dever do Estado.

Quando se pensa a educação de crianças, admitir o seu não atendimento causa perplexidade e não resta qualquer dúvida, a ninguém, que este direito tem de ser cumprido. Nenhum cidadão não-escolarizado optaria, em sua consciência, por escolher por sua educação primeiro, em detrimento da educação de seus filhos. Pelo contrário, a afirmação corrente entre esses sujeitos é a de que “não quero que meus filhos sejam iguais a mim, analfabetos”. Somente quando conseguem assegurar o que para eles não foi possível, é que se dispõem a pensar na própria educação, o que freqüentemente implica um longo tempo e adiamentos constantes, já que a essa garantia sucedem-se e acoplam-se outras, todas relativas a não viver a situação humilhante de ser pobre, analfabeto, excluído.

Pode-se afirmar que a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em grande parte o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos (e até mesmo professores) que não encontram respostas para o que buscam. Os primeiros, porque não aprendem (segundo os modelos escolares), têm na escola um dos modelos constitutivos das formas de exclusão social, reproduzida sob a forma de preconceitos, rótulos, discriminações, tanto étnicas, quanto sociais e de gênero. Os segundos, porque não conseguem subsistir na condição profissional de professores e abandonam o emprego.

Os dados dos que entram no ensino fundamental ainda revelam que cerca da metade, apenas, o conclui. Se o ensino fundamental, de oito anos obrigatórios vai mal, necessariamente o nível que lhe segue, o médio, reforça esta condição de exclusão.

Esta questão encerra a lógica do direito apenas para um conjunto etário — as crianças —, deixando de problematizar o conjunto de jovens e adultos, cujo direito primeiro de acesso ao ensino fundamental sequer se fez prática, não existindo consenso mesmo entre os que dela precisam quanto a se fazer prioridade, assim como entre dirigentes e formuladores de políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988, trazendo de volta à história brasileira a conquista da educação para todos como direito, passa, em tese, a incluir o largo contingente de analfabetos e analfabetos funcionais jovens e adultos que o país produzira, mesmo convivendo com sucessivas propostas alfabetizadoras, expressões até mesmo de políticas públicas, ampliando-se para a perspectiva de *direito público subjetivo*.

Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave na atualidade, em relação à conquista de direitos, não é o de sua fundamentação, mas de como protegê-los. Baía Horta (1998, p. 7-8), indagando como se faz para proteger um direito social, argumenta que este é mais difícil de proteger do que os direitos de liberdade, porque quanto mais satisfeitas as necessidades, mais aumentam as pretensões.

Alguns mecanismos jurídicos foram introduzidos pela Constituição Federal, como proteção ao direito do cidadão, como o *mandado de injunção*, forma de garantir o direito da cidadania e o dever do Estado, que constituem o *direito público subjetivo*.

Afirmando que um dos passos da proteção ao direito à educação se dá quando ela é definida como *direito público subjetivo*, Baia Horta (1998, p. 7) diz ainda que embora venha sendo defendido desde 1930 por juristas, só em 1988 foi proclamado. O poder de ação de uma pessoa para proteger ou defender um bem inalienável, e ao mesmo tempo legalmente constituído, é o que se entende por *direito público subjetivo*, e os dispositivos jurídicos desse poder traduzem-se pela ação popular, ação civil pública, mandato de segurança coletivo e mandato de injunção — todos previstos e regulamentados pela Constituição Federal de 1988.

Cury, Baia Horta, Fávero (2001, p. 28-29) destacam o papel do mandado de injunção e de outros instrumentos legais, como um conjunto através do qual a sociedade organizada pode:

[...] *educar o educador*, estatuindo ou impedindo. Nesse caso, a sociedade civil não educa apenas o Estado-educador no sentido de conduzi-lo a realizar aqueles direitos que, nos limites constitucionais, efetivam a igualdade fundamental entre os cidadãos. Ela também se educa como fonte de poder e pode, reciprocamente, ser educada pelo Estado. Cobra-se, nessa medida, o que é dever do Estado em suas funções clássicas e ao mesmo tempo controla-se o abuso do poder.

É Bobbio (1992, p. 72) quem, em seguimento às idéias até aqui organizadas, ajuda-me a compreender como o poder do Estado se faz mais necessário, em se tratando de direitos sociais:

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado — e, portanto, com o objetivo de limitar o poder —, os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado.

A EJA, modalidade da educação básica composta de sujeitos não-beneficiários desse direito na época própria, o que lhes impediu o processo de escolarização tem na escolarização um de seus muitos sentidos, mas não deve ser compreendida, no entanto, apenas por esse viés. A educação de jovens e adultos, conforme a Declaração de Hamburgo, firmada em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, reconheceu que essa área é fundamental à vida em sociedades contemporâneas, em que os processos de aprender são fundamentos cotidianos. O sentido verdadeiro da EJA é o da educação continuada, que favorece processos educativos para jovens e adultos, cujas condições de vida os mantêm afastados dos conhecimentos indispensáveis à sua humanização, assim como quanto aos direitos sociais à saúde, ao emprego, à qualidade de vida, à formação profissional etc. O conceito explicitado na V CONFINTEA reafirma a escolarização como uma das dimensões da EJA, pelo reconhecimento da melhoria que a condição cidadã passa quando os sujeitos dispõem do aprendizado da leitura e da escrita, formando leitores e escritores dos textos que produzem em suas passagens pelo mundo.

Todos os esforços realizados ao longo da história da educação de adultos no país, no sentido de assegurar a educação aos que não usufruíram da escola regular quando crianças não conseguiram alcançar a universalização do atendimento, nem sequer o êxito na tarefa, ou seja, fazer ler e escrever com competência os que se encontram à margem do domínio do código. Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais. *A ferida, a chaga, erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional* são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas.

A alfabetização, tomada como oferta de atendimento para jovens e adultos, em muitas campanhas e programas no Brasil, foi por muito tempo e até muito recentemente, a medida do que se entendia como educação de adultos. Sob a guarda da atual Constituição, no entanto, que expressa o dever do Estado com a educação em nível de ensino fundamental, qualquer proposta menor do que a correspondência a este nível de ensino não cumpre o preceito da Carta Magna. Assim, defender projetos de alfabetização, ou o objetivo de alfabetizar não dá conta do compromisso e do dever que o Estado brasileiro precisa ter com a EJA.

Adolescentes e jovens, em país que ainda admite o trabalho do menor na qualidade de aprendiz, expõem contradição com os acordos internacionais de que o Brasil é signatário, que visam à eliminação do trabalho infantil. Alguns artigos e parágrafos da lei são ambíguos em relação à proteção a crianças e adolescentes trabalhadores *versus* a condição de estudantes.

Admitindo-se que, pelo menos, a proibição do trabalho noturno ao menor se faça em respeito à sua condição de sujeito em formação, a *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando* passa a ser dever do Estado, conforme o Art. 208 inciso VI da Constituição Federal reiterado pelo inciso VI Art. 4º da LDB., assim como a *oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola* (inciso VII Art. 4º). Este dever do Estado com a educação escolar pública assim enunciado visa a assegurar a possibilidade de acesso à escola, horários, metodologias, direito garantido pelo Art. 54, VI da Lei 8.069/90, que especifica a adequação deste turno às condições do adolescente trabalhador; do mesmo modo que o Art. 227 da Constituição Federal, ao tratar do direito à proteção especial, impõe, no inciso III, a *garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola*. Também visa a assegurar *gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame* e, ainda, caberá ao Poder Público viabilizar e estimular *o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si*. (LDBEN, 1996, Art. 37 § 1º e 2º).

Ao tempo em que no mundo a educação vem sendo tomada como um *direito humano*³, mais do que, apenas, *direito social*, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito. A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a “chance” renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas.

Como *direito humano*, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos. O modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

³ Nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

BAIA HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *In: Cadernos de Pesquisa*. n. 104. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, jul. 1998. p. 5-34.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. *Constituição Brasileira*. 5 de outubro 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. *Censo Demográfico 1991*. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil, BAIA HORTA, José Silvério, FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. *In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes Brasileiras*. 1823-1988. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 5-30.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação*. Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. 1823-1988. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. *In: FÁVERO, Osmar (org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras*. 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 119-138.