

ano 25 – n. 100 | abril/junho – 2025
Belo Horizonte | p. 1-328 | ISSN 1516-3210 | DOI: 10.21056/aec.v25i100
A&C – R. de Dir. Administrativo & Constitucional
www.revistaaec.com

A&C

**Revista de Direito
ADMINISTRATIVO
& CONSTITUCIONAL**

**A&C – ADMINISTRATIVE &
CONSTITUTIONAL LAW REVIEW**

FORUM
CONHECIMENTO

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, inclusive através de processos xerográficos, de fotocópias ou de gravação, sem permissão por escrito do possuidor dos direitos de cópias (Lei nº 9.610, de 19.02.1998).

FÓRUM

CONHECIMENTO

Luís Cláudio Rodrigues Ferreira
Presidente e Editor

Rua Paulo Ribeiro Bastos, 211 – Jardim Atlântico – CEP 31710-430 – Belo Horizonte/MG – Brasil – Tel.: (31) 99412.0131
www.editoraforum.com.br / E-mail: editoraforum@editoraforum.com.br

Impressa no Brasil / Printed in Brazil / Distribuída em todo o Território Nacional

Os conceitos e opiniões expressas nos trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

A246 A&C : Revista de Direito Administrativo &
Constitucional. – ano 3, n. 11, (jan./mar.
2003) - - Belo Horizonte: Fórum, 2003-

Trimestral
ISSN impresso 1516-3210
ISSN digital 1984-4182

Ano 1, n. 1, 1999 até ano 2, n. 10, 2002 publicada
pela Editora Juruá em Curitiba

1. Direito administrativo. 2. Direito constitucional.
I. Fórum.

CDD: 342
CDU: 342.9

Coordenação editorial: Leonardo Eustáquio Siqueira Araújo
Thaynara Faleiro Malta

Capa: Igor Jamur
Projeto gráfico: Walter Santos
Revisão: Patrícia Falcão
Diagramação: Derval Braga

Periódico classificado no Estrato A1 do Sistema Qualis da CAPES - Área: Direito.

Qualis – CAPES (Área de Direito)

Na avaliação realizada em 2022, a revista foi classificada no estrato A1 no Qualis da CAPES (Área de Direito).

Entidade promotora

A *A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional*, é um periódico científico promovido pelo Instituto de Direito Romeu Felipe Bacellar com o apoio do Instituto Paranaense de Direito Administrativo (IPDA).

Foco, Escopo e Público-Alvo

Foi fundada em 1999, teve seus primeiros 10 números editorados pela Juruá Editora, e desde o número 11 até os dias atuais é editorada e publicada pela Editora Fórum, tanto em versão impressa quanto em versão digital, sediada na BID – Biblioteca Digital Fórum. Tem como principal objetivo a divulgação de pesquisas sobre temas atuais na área do Direito Administrativo e Constitucional, voltada ao público de pesquisadores da área jurídica, de graduação e pós-graduação, e aos profissionais do Direito.

Linha Editorial

A linha editorial da *A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional*, estabelecida pelo seu Conselho Editorial composto por renomados juristas brasileiros e estrangeiros, está voltada às pesquisas desenvolvidas na área de Direito Constitucional e de Direito Administrativo, com foco na questão da efetividade dos seus institutos não só no Brasil como no Direito comparado, enfatizando o campo de interseção entre Administração Pública e Constituição e a análise crítica das inovações em matéria de Direito Público, notadamente na América Latina e países europeus de cultura latina.

Cobertura Temática

A cobertura temática da revista, de acordo com a classificação do CNPq, abrange as seguintes áreas:

- Grande área: Ciências Sociais Aplicadas (6.00.00.00-7) / Área: Direito (6.01.00.00-1) / Subárea: Teoria do Direito (6.01.01.00-8) / Especialidade: Teoria do Estado (6.01.01.03-2).
- Grande área: Ciências Sociais Aplicadas (6.00.00.00-7) / Área: Direito (6.01.00.00-1) / Subárea: Direito Público (6.01.02.00-4) / Especialidade: Direito Constitucional (6.01.02.05-5).
- Grande área: Ciências Sociais Aplicadas (6.00.00.00-7) / Área: Direito (6.01.00.00-1) / Subárea: Direito Público (6.01.02.00-4) / Especialidade: Direito Administrativo (6.01.02.06-3).

Indexação em Bases de Dados e Fontes de Informação

Esta publicação está indexada em:

- Web of Science (ESCI)
- Ulrich's Periodicals Directory
- Latindex
- Directory of Research Journals Indexing
- Universal Impact Factor
- CrossRef
- Google Scholar
- RVBI (Rede Virtual de Bibliotecas – Congresso Nacional)
- Library of Congress (Biblioteca do Congresso dos EUA)
- MIAR - Information Matrix for the Analysis of Journals
- WorldCat
- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ERIHPLUS - European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences
- EZB - Electronic Journals Library
- CiteFactor
- Diadorim

Processo de Avaliação pelos Pares (Double Blind Peer Review)

A publicação dos artigos submete-se ao procedimento *double blind peer review*. Após uma primeira avaliação realizada pelos Editores Acadêmicos responsáveis quanto à adequação do artigo à linha editorial e às normas de publicação da revista, os trabalhos são remetidos sem identificação de autoria a dois pareceristas *ad hoc* portadores de título de Doutor, todos eles exógenos à Instituição e ao Estado do Paraná. Os pareceristas são sempre Professores Doutores afiliados a renomadas instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras.

Política e educação: os fundamentos do sistema de ensino nos regimes democráticos

Politics and Education: The Foundations of the Educational System in Democratic Regimes

Leonardo Cacau Santos La Bradbury*

Escola Superior da Magistratura Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)
leolabradbury@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-9319-9810>

Recebido/Received: 13.02.2025 / 13 February 2025

Aprovado/Approved: 08.06.2025 / 8 June 2025

Resumo: O artigo analisa os fundamentos do direito à educação nos regimes democráticos, ressaltando que seus valores estruturantes são diversos daqueles existentes nos regimes totalitários, como o nazismo e o fascismo. Busca-se, desse modo, estabelecer uma relação entre o regime político adotado pelo Estado e as consequências para o modelo de ensino ofertado para a comunidade. Pontua-se que, nos regimes democráticos, o sistema de ensino está edificado em três valores essenciais — igualdade, dignidade e solidariedade — cada um caracterizando, respectivamente, a educação inclusiva, capacitante e fraterna.

Palavras-chave: Política. Democracia. Educação. Sistema de ensino. Fundamentos.

Como citar este artigo/*How to cite this article:* LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos. Política e educação: os fundamentos do sistema de ensino nos regimes democráticos *A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional*, Belo Horizonte, ano 25, n. 100, p. 255-287, abr./jun. 2025. DOI: 10.21056/aec.v25i100.2068

* Professor de Direito da Escola Superior da Magistratura Federal de Santa Catarina – ESMAFESC/SC (Florianópolis, SC, Brasil). Doutor em Direito Social e Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutor em Direito pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), Faculdade de Direito da Escola do Porto (Portugal). Mestre em Estado, Políticas Públicas e Educação pela Universidade do Oeste do Estado do Paraná (UNIOESTE/PR).

Abstract: The article analyzes the foundations of the right to education in democratic regimes, emphasizing that its structuring values are different from those existing in totalitarian regimes, such as nazism and fascism. In this way, it seeks to establish a relationship between the political regime adopted by the State and the consequences for the teaching model offered to the community. It is pointed out that, in democratic regimes, the education system is built on three essential values — equality, dignity and solidarity — each characterizing, respectively, inclusive, empowering and fraternal education.

Keywords: Politics. Democracy. Education. Educational system. Foundations.

Sumário: Introdução – **1** Cultura, educação e ensino: noções e conceitos – **2** Educação, autonomia e cidadania – **3** Política e educação: as finalidades do ensino nas democracias e o desvirtuamento nos regimes autoritários – **4** Educação inclusiva e igualdade: a superação das limitações socioeconômicas e a equivalência de oportunidades – **5** Educação capacitante e dignidade: a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano – **6** Educação fraterna e solidariedade: o acolhimento do educando e sua integração na comunidade – Conclusão – Referências

Introdução

Há um consenso doutrinário em apontar a dignidade da pessoa humana,¹ bem como a igualdade e a solidariedade, como valores estruturantes do Estado constitucional adotado pelas democracias contemporâneas.² Esta conclusão, invariavelmente elevada a axioma jurídico, decorre da compreensão filosófica kantiana da pessoa como um fim em si mesmo³ e espelha uma miríade de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos.

Ser valor estruturante, no entanto, em razão da indeterminação do seu significado, pouco diz a seu respeito, o que acende o debate acadêmico em torno

¹ Os termos dignidade da pessoa humana e dignidade humana são muitas vezes usados como sinônimos, nesse sentido, vide SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIEIRO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 189-190, diferentemente, MIRANDA, Jorge. *Manual de Direito Constitucional*. IV. Coimbra: Coimbra Editora, 2012, p. 223, os diferencia destacando que aquele se concentra no aspecto individual do ser humano, ao passo que este analisa sob uma visão global, da humanidade. No presente artigo, utilizaremos os aludidos termos como sinônimos.

² Vide, dentre outros, NOVAIS, Jorge Reis. *Direitos fundamentais e justiça constitucional*. Lisboa: AAFDL, 2017, p. 51-60; MIRANDA, Jorge; CORTÉS, António. Artigo 1.º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I, p. 82-86; ALEXY, Robert. *Teoria Discursiva do Direito*. 3. ed. Organização e Tradução de Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno. Rio de Janeiro: Forense, 2019, p. 111; 162; 228; BOTELHO, Catarina Santos. *Os direitos sociais em tempos de crise: ou revisitar as normas programáticas*. Coimbra: Almedina, 2015, p. 50; ROLLA, Giancarlo. El valor normativo del principio de la dignidad humana: consideraciones en torno a las Constituciones iberoamericanas. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, n. 6, p. 463-490, 2002, p. 468-485; SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015, p. 105-112 e 177-182; BARROSO, Luís Roberto. Aqui, lá e em todo lugar: a dignidade humana no Direito contemporâneo e no discurso transnacional. *Revista dos Tribunais*, Ano 101, v. 919, p. 127-196, maio 2012, p. 154.

³ KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução de Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018, p. 77.

dos limites e do conteúdo desses valores e, mais pragmaticamente, os seus reflexos nas instituições estatais, em especial, no sistema de ensino instituído à comunidade.

Isso porque, como valores abstratamente considerados, por si só, não materializam automaticamente os elementos necessários à existência humana e nem indicam, especificamente, quais são os horizontes galgáveis para além deles. Afinal, não há dúvidas de que o simples existir é insuficiente para abarcar todos os anseios humanos. Além de estar (vivo), é necessário ser.⁴

Nesse trilhar, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, vem se concebendo um piso mínimo de direitos e garantias inerentes ao próprio conceito de ser humano, transcendendo a acepção biológica para abarcar direitos políticos, sociais, econômicos e culturais, dentre os quais se engloba o direito à educação, que não só nos fazem humanos, como asseguram a existência com *sabor de humanidade*.⁵

É neste âmbito de transcendência do mero existir que a dignidade humana, a igualdade e a solidariedade, enquanto valores estruturantes do Estado constitucional, moldam o sistema de ensino instituído nas democracias e, no lado oposto, são desvirtuados pelos regimes autoritários. Essa relação entre política e educação e as consequências para a caracterização dos fundamentos do sistema de ensino implementado pelo Estado é o objeto de estudo do artigo.

1 Cultura, educação e ensino: noções e conceitos

O conceito de educação, em linhas gerais, significa toda forma de transmissão intencional, organizada e sistemática do conhecimento formativo-instrutório (teórico ou prático), bem como de valores ou de concepções.⁶

⁴ A este respeito, lapidares são os ensinamentos de ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 378, ao afirmar que se chega ao extremo da violação dos direitos humanos quando o indivíduo é privado “não do seu direito à liberdade, mas o direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem”.

⁵ Expressão usada por SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015, p. 184-185.

⁶ MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 417-418.

A educação é parte integrante da cultura e representa a apreensão e transmissão não somente de conhecimentos, mas, sobretudo, de valores, símbolos, interesses e formas de agir.⁷

Portanto, ultrapassa a esfera individual — consistente no desenvolvimento da personalidade — e atinge uma dimensão coletiva,⁸ na medida em que é responsável por qualificar uma sociedade e lhe conferir identidade cultural nacional.⁹ Traduz-se, com efeito, a educação em autêntico bem público comunitário e a escola como instituição social da sociedade civil.¹⁰

A educação é, então, considerada como uma dimensão da cultura, enquanto o ensino se trata da forma institucionalizada da educação, havendo, assim, uma relação decrescente de especialidade entre cultura, educação e ensino.¹¹ O direito à educação, em sentido amplo (*lato sensu*), “além do direito ao ensino e à escolarização formal, engloba a formação ética e holística da pessoa humana”.¹²

Por sua vez, o conceito de direito ao ensino é vasto e pode englobar as seguintes dimensões: a) *orgânico-institucional*: relacionada com o modelo de sistema de ensino adotado pelo Estado e os seus critérios de acesso pelos cidadãos; b) *formal-funcional*: corresponde ao ensino enquanto atividade desenvolvida nas instituições de ensino, por meio da qual surgem prestações jurídicas, tais como os direitos e deveres dos alunos; c) *material*: compreende os conteúdos do ensino, da qual decorre, por exemplo, a laicidade do ensino público.¹³

Constata-se, assim, que o direito à educação possui um vasto alcance, pois incorpora múltiplas posições jurídicas com estruturas normativas diversas. Engloba tanto pretensões relacionadas aos *direitos de liberdade*, como as dos pais ou tutores de dirigir o ensino promovido a seus filhos ou tutelados, que impõe uma

⁷ MIRANDA, Jorge. Introdução ao direito à educação: Direito português e Direito brasileiro. *e-Pública*. v. I. n. 2, p.01-29, jun. 2014, p. 03.

⁸ Essa dimensão coletiva foi retratada por MAGALHÃES, Calvet de. Direito à Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 167-187, 2006, p. 167, ao afirmar que “reconhece-se actualmente que se deve dar a cada um não só a oportunidade, mas a possibilidade real de se libertar da servidão da ignorância, pelo que se considera a educação émulo da liberdade, por promover simultaneamente a felicidade individual e o interesse colectivo”.

⁹ PEREZ LUÑO, Antonio, Enrique. *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Tecnos Editorial, 2013, p. 200-201.

¹⁰ EUFRÁSIO, José Carlos Tunas; CARNEIRO, Roberto. *Educação – um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Asa, 1996, p. 193-194.

¹¹ MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 418.

¹² LIMA, Carolina Alves de Souza. *Cidadania, direitos humanos e educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019, p. 20.

¹³ Classificação feita por MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 425, 431, 457 e 466.

abstenção do Estado no sentido de não invadir essa esfera privada e intangível da autonomia da vontade, quanto aos *direitos de igualdade*, que implicam em ações prestacionais a fim de universalizar e valorizar a educação, como, por exemplo, a criação de um sistema público de ensino visando combater o analfabetismo.

Portanto, a educação, tomada em seu sentido *lato sensu*, configura um *direito complexo*¹⁴ e polissêmico,¹⁵ na medida em que dele resultam diversas posições jurídicas, umas na condição de direitos de liberdade, impondo a defesa contra intervenções indevidas, e outras na de direitos sociais, resultando em prestações para sua satisfação.¹⁶

A complexidade decorrente da multiplicidade de relações jurídicas originárias ou derivadas da Constituição não é uma característica exclusiva do direito à educação. Porquanto, é inerente aos próprios direitos fundamentais, em especial os sociais, que, ao serem elevados a especial tutela, tanto formal quanto material, no ordenamento jurídico constitucional, são considerados como *situações jurídicas complexas* que podem ser decompostas em pretensões específicas e menores.¹⁷

Nesse sentido, Jorge Reis Novais adverte que “na vida prática, o direito raramente surge como um todo, antes surgindo em afloramentos particulares dos direitos e faculdades que o integram”.¹⁸

¹⁴ Expressão usada por MIRANDA, Jorge. Direitos sociais e propinas no ensino superior. *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*. v. 72, abr./jun. 2019, p. 210 e em MIRANDA, Jorge. Artigo 74.^º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I, p. 1.416. Na doutrina brasileira, vide SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIEIRO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 483, que consideram a educação como um *complexo de deveres e direitos*. Na doutrina espanhola, vide MONTOLÍO, Emilio Pajares. El Derecho a La Educación em El Ordenamiento Español. In: SCAFF, Fernando Facury; ROMBOLI, Roberto; REVENGA, Miguel (coord.). *A eficácia dos direitos sociais*. São Paulo: Quartier Latin, 2010, p. 140-167.

¹⁵ Sustentado o caráter polissêmico, indeterminado e impreciso dos direitos sociais, vide WEBER, Albrecht. L'État social et les droits sociaux en RFA. *Revue Française de Droit Constitutionnel*, 24, p. 677-693, 1995, p. 678-679.

¹⁶ SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIEIRO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 485. Essa complexidade do direito à educação também é verificada no ordenamento constitucional português, como pontua MIRANDA, Jorge. Artigo 43.^º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I, p. 932, ao destacar que, no âmbito da constituição portuguesa de 1976 a respeito da educação “encontram-se normas atributivas de direitos, normas prescritivas de deveres, normas de garantias institucionais, normas impositivas de incumbências, normas organizatórias, normas de competência”.

¹⁷ MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 407. Vide, ainda, SILVA, Jorge Pereira da. A eficácia dos direitos fundamentais nas relações entre privados: um problema de geometria variável. *Fundamentos Cuadernos monográficos de Teoría del Estado e Derecho Público*, Oviedo, 2017, p. 121, ao sustentar que os direitos fundamentais se desagregam em diferentes faculdades compreendidas no seu conteúdo e distingue claramente as suas várias dimensões objetiva, subjetiva, ativa, passiva e vertical.

¹⁸ NOVAIS, Jorge Reis. *Uma constituição, dois sistemas? Direitos de liberdade e direitos sociais na Constituição Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2020, p. 100.

Nessa ótica, cada um dos específicos direitos, faculdades e garantias, integrantes do direito *como um todo* podem, em si mesmos, serem considerados como direitos fundamentais e, em razão dessa autonomia da prestação decomposta do direito em sua acepção global, podem constituir, entre si, naturezas jurídicas diferenciadas e particularidades relevantes que devem ser consideradas na resolução do caso concreto.¹⁹

Em suma — e isso é imprescindível para a adequada compreensão da tutela dos direitos fundamentais — o direito social como um todo, isto é, considerado na sua globalidade (*lato sensu*) pode ser decomposto em específicas faculdades, direitos ou garantias (*stricto sensu*), que podem revestir-se de diferentes naturezas e estruturas normativas e eficácia diversas.

As múltiplas dimensões derivadas do direito fundamental podem ter, como bem leciona Vieira de Andrade, “objeto e conteúdo distintos, que são oponíveis a destinatários diferentes, determinam deveres de variado tipo e que podem até ter titulares diversos”.²⁰

Logo, a correta identificação dessas prestações derivadas do direito social, notadamente as relacionadas ao direito à educação, bem como a natureza jurídica dos seus preceitos e a eficácia das suas prescrições é pressuposto para a sua plena e efetiva salvaguarda constitucional.

2 Educação, autonomia e cidadania

A universalização da educação de qualidade, em todos os graus de ensino, está intimamente relacionada com a efetiva autonomia do ser humano, pois desperta no indivíduo a consciência²¹ da possibilidade, de forma verdadeiramente livre e autodeterminada, de exercer plenamente os direitos que lhe são assegurados para além daqueles relacionados ao existir, de viés fisiológico.²²

¹⁹ NOVAIS, Jorge Reis. *Uma constituição, dois sistemas?* Direitos de liberdade e direitos sociais na Constituição Portuguesa. Coimbra: Almedina, 2020, p. 100.

²⁰ ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2019, p. 158.

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 87, destaca que a doutrinação domesticadora, a qual denomina de *educação bancária*, jamais orienta-se no sentido de conscientização dos educandos.

²² MIRANDA, Jorge. Artigo 73.º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I, p. 1.410, leciona que “A educação destina-se essencialmente ao desenvolvimento da personalidade”; HOMEM, Antônio Pedro Barbas. Educação e poder paternal. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. v. III. MIRANDA, Jorge et al. (org.). Coimbra: Almedina, 2010, p. 472, afirma que a educação é “necessária para o pleno desenvolvimento cultural de cada pessoa”; MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor*

O amplo desfrute e satisfação dos direitos e garantias de matriz cultural e política recomenda o acesso a níveis adequados de ensino, com o escopo de capacitar o exercício da cidadania inclusiva, a ponto de se defender a *educação para a cidadania*.²³

O conceito de cidadania, conforme Hannah Arendt, na acepção filosófica, representa o sentimento de pertencimento de uma pessoa a uma comunidade.²⁴ Disso resulta a outra dimensão da cidadania, de viés normativo, que se traduz na aceitação do indivíduo pela coletividade e no seu reconhecimento como *sujeito de direito*²⁵ integrado em uma organização social, civil e política estruturada que

Doutor Paulo de Pitta e Cunha. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 396, destaca que a educação, enquanto transmissão do conhecimento, bem como o ensino são condições *sine qua non* da liberdade-autonomia e da liberdade-participação; MIRANDA, Jorge. Introdução ao Direito à Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, 2006, p. 04, afirma que o desenvolvimento da personalidade é o que “dá sentido à educação”; MAGALHÃES, Calvet de. Direito à Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 167-187, 2006, p. 167, considera a educação “émulo da liberdade”, por “libertar da servidão da ignorância”; CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003, p. 349, sustenta que “a criação dos pressupostos concretos do direito à cultura e ensino (pressupostos materiais de igualdade e oportunidades) é condição ineliminável de uma real liberdade de formação e desenvolvimento da personalidade”. AMORIM, João Pacheco de; TEIXEIRA, Frédéric. O princípio da autonomia universitária no sistema de ensino superior português. *Revista da FDUP*, v. 10, 2013, p. 33-180, p. 151, afirmam que “a ciência e o ensino são bens jurídicos fundamentais cuja proteção e promoção são condições da afirmação e realização do homem (integrando, por isso, o núcleo duro do princípio da dignidade da pessoa humana)”.

²³ Na doutrina lusitana, vide NETO, Luísa. Constituição e Educação. *Revista da FDUP*, 2007, v. 4, p. 279-285, p. 281, que utiliza a expressão *educação para a cidadania* voltada a garantir o respeito e o acolhimento da diversidade cultural dos imigrantes e estrangeiros, sustentando que compete ao Estado atuar como promotores e garantidores da sua inclusão constitucional em face da existência de um dever de hospitalidade. Por sua vez, ABRANTES, Pedro. A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2016, p. 26, utiliza o termo *educação para a cidadania* retratando a educação como um princípio orientador das instituições educativas, promovendo a participação dos estudantes na gestão das escolas e na vida das suas comunidades. Por sua vez, na doutrina brasileira vide LIMA, Carolina Alves de Souza. *Cidadania, direitos humanos e educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019, p. 9, tese que lhe gerou o título de Livre-Docente pela Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) na qual defende, em síntese, a intrínseca “relação entre garantia da educação escolar de qualidade e a reivindicação e conquista da cidadania”. Na doutrina argentina, vide CUNHA, Antonio Domingos. The Global and Transnational Paradigm of ‘Education for All’ in the Latin American Context: Citizenship and Civil Emancipation from the Perspective of Transindividual Diffused Rights. *Jornal Jurid*, 2020, sustenta que um dos objetivos principais da educação é garantir ao indivíduo uma vida digna através da transmissão de conhecimentos essenciais que lhe garantirá as habilidades necessárias para o exercício da sua cidadania. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3653475>. Acesso em: 20 fev. 2021.

²⁴ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 378-381, concluindo a autora que “a calamidade que se vem abatendo sobre um número cada vez maior de pessoas não é a perda de direitos específicos, mas a perda de uma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos”.

²⁵ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 378, destacando que a retirada da cidadania exclui a pessoa da condição de sujeito de direito e destinatária das normas aplicáveis aos cidadãos de determinada comunidade.

considera as suas opiniões e escolhas significativas e que age de forma eficaz para lhe conferir um tratamento protetivo adequado.²⁶

Em suma, cidadania, na definição de Hanna Arendt, nada mais é do que “o direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada”.²⁷ Esse conceito, na precisa observação de Christoph Menke, demonstra que Hanna Arendt, apesar da sua investigação central inserir-se eminentemente no campo da política, acabou por revelar a própria definição de dignidade da pessoa humana, relacionada com a luta contra o antissemitismo, o imperialismo e o totalitarismo.²⁸ Isso implica na acentuada conexão existente entre cidadania e dignidade da pessoa humana.

Nessa perspectiva, talvez a importância da cidadania no contexto dos direitos humanos possa ser dimensionada não apenas pelo seu significado, mas, sobretudo, pelo que se perde com a sua ausência.

A retirada da cidadania, nas inquietantes palavras de Hannah Arendt, implica a *perda de lares* (migrações forçadas de refugiados), a *perda da proteção do governo* (surgimento de apátridas) e, quiçá o mais doloroso, a *perda da relevância da fala* que aniquila do ser humano a noção aristotélica de animal político e gregário por natureza.²⁹ Isso resulta em verdadeira desintegração do indivíduo, por lhe retirar a capacidade de relacionar-se entre si e fulmina a dignidade, simbolizando a sua expulsão da humanidade.³⁰

Ressalte-se que a noção tradicional de cidadania, como adesão de um indivíduo a uma comunidade política organizada e definida dentre dos contornos do Estado-Nação, como bem destacado por Sobhi Tawil, está se transformando sob a influência dos múltiplos processos associados à globalização.³¹ Dentre estes, o referido autor cita a internacionalização do comércio e finanças, maior acesso à

²⁶ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 379.

²⁷ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 379.

²⁸ MENKE, Christoph. Dignity as the right to have rights: human dignity in Hannah Arendt. In: DÜWELL, Marcus; BRAARVIG, Jens; BROWNSWORD, Roger; MIETH, Dietmar. *The Cambridge Handbook of Human Dignity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 332-333.

²⁹ ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 380.

³⁰ MENKE, Christoph. Dignity as the right to have rights: human dignity in Hannah Arendt. In: DÜWELL, Marcus; BRAARVIG, Jens; BROWNSWORD, Roger; MIETH, Dietmar. *The Cambridge Handbook of Human Dignity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 375-380.

³¹ TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 2. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000223784>. Acesso em 20 jan. 2021.

informação, conhecimento e valores disseminados em todo o mundo através das novas mídias digitais, aumento da migração e mobilidade através das fronteiras, degradação ambiental associada ao clima global, bem como a consolidação de organismos internacionais de governança global³²

A complexidade e interdependência dessas profundas e estruturais mudanças econômicas, tecnológicas, ambientais, sociais e políticas estão contribuindo para a expansão das relações sociais em todo o mundo.³³ Nesse cenário atual do mundo globalizado e conectado, o alcance do conceito de cidadania tem ultrapassado a esfera nacional para alcançar uma dimensão internacional.³⁴

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento a uma comunidade política passa a materializar-se não apenas a nível local (de um país), mas em âmbito global e decorre da identificação com valores humanísticos que inspiram alguns princípios como o da igualdade de direitos, respeito pela dignidade humana, justiça social e solidariedade internacional.³⁵ A ponto, inclusive, de se falar em cidadania global (*global citizenship*), cosmopolita (*cosmopolitan citizenship*) ou concepções pós-nacionais de cidadania (*post-national conceptions of citizenship*).³⁶

No âmbito internacional, sobre o tema, a UNESCO promoveu o primeiro Fórum sobre Educação para a Cidadania Global (*Education for Global Citizenship*), que ocorreu em Bangkok, na Tailândia, em 2013.³⁷ Os fundamentos normativos da Educação para a Cidadania Global estão presentes na Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, de 1974,³⁸ notadamente os aspectos éticos e cívicos do processo de aprendizagem.

³² TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 2.

³³ TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 2.

³⁴ TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 2.

³⁵ TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 2.

³⁶ TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), no qual o autor, pesquisador da UNESCO e especialista em Educação, destaca que “these post-national conceptions of citizenship are partly linked to transnational social and political communities, civil society and activism, and emerging forms of global identification and mobilization”, ou seja, em tradução livre, “essas concepções pós-nacionais de cidadania estão parcialmente ligadas às comunidades sociais e políticas transnacionais, à sociedade civil e ao ativismo, e às formas emergentes de identificação e mobilização globais”.

³⁷ UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em http://www.peaunesco-sp.com.br/encontros/nacional_2016/4%20Educacao%20para%20Cidadania%20Global/3_Arquivo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

³⁸ Disponível em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

A *Educação para a Cidadania Global* (ECG) ressalta a função essencial da educação para a cidadania inclusiva em um mundo integrado e interdependente pela globalização e, nesse contexto, preocupa-se para que o aprendizado, as habilidades e os valores sejam transmitidos para a formação de cidadãos que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade tanto a nível local quanto global.³⁹ Está, portanto, diretamente relacionada com a função de socialização cívica, social e política da educação a fim de preparar crianças e jovens para lidar com os desafios do mundo contemporâneo interconectado e interdependente.⁴⁰

A educação, ao desenvolver as potencialidades da pessoa e lhe capacitar para o exercício de um ofício, desperta no indivíduo o sentimento de pertencimento a uma comunidade, seja a nível local, regional, ou global, fortalecendo os laços de respeito e sociabilidade entre os seus integrantes.

Ademais, por meio do ensino, lhe é revelada a gama de direitos que pode legitimamente usufruir e cobrar a fim de que possa, de forma verdadeiramente livre e autodeterminada, escolher o seu projeto de vida digna. Constata-se, desse modo, a intrínseca relação entre educação, cidadania e dignidade.

Afora conscientizar o indivíduo da sua genuína condição de sujeito de direito, das suas garantias e responsabilidades cívicas, acolhido e integrado em uma coletividade, o ensino, ao qualificar o indivíduo para o trabalho, possibilita a superação das limitações sociais e financeiras vivenciadas por si ou por sua família e lhe permite ter acesso à efetiva igualdade de oportunidades, criando as condições necessárias para que desfrute desse reconhecimento em seu grau máximo.

Por outro lado, a educação transcende o aspecto pessoal e materializa-se como pressuposto para o desenvolvimento econômico de uma nação, pois a expansão do ensino superior incentiva a ciência, o surgimento de novas tecnologias e a atividade inventiva, contribuindo para a elevação do nível cultural do país.

Nessa perspectiva, a educação relaciona-se não somente com a noção de cidadania e de capacitação profissional (plano individual), mas também assume o caráter coletivo (supraindividual), materializando-se como pressuposto para o desenvolvimento econômico-social do país.

Em suma, a educação cria os requisitos materiais essenciais para que o ser humano possa conduzir a sua vida de forma genuinamente livre, consciente e

³⁹ TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 4-5.

⁴⁰ *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris, UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7), p. 5.

autodeterminada.⁴¹ Ao fim e ao cabo, a educação orienta-se como autêntica mola propulsora da dignidade, ou seja, quanto maior o grau de ensino propiciado a um povo, mais amplo é o espectro da dignidade que sobre ele se irradia.

3 Política e educação: as finalidades do ensino nas democracias e o desvirtuamento nos regimes autoritários

Não é, contudo, qualquer tipo de ensino que promove a plena liberdade do indivíduo e permite a sua irrestrita participação política na sociedade tanto a nível local quanto global.

Se de um lado a educação liberta e emancipa,⁴² por outro, pode alienar, como, por exemplo, o conhecimento transmitido pelos Estados totalitários, tal qual o nazismo, pautado na superioridade da raça ariana e na anulação da identidade individual em prol do interesse coletivo que, no entanto, se confunde com os ideais tirânicos do líder (*Führer*). Esse modelo institucionalizado de ensino é essencialmente racista, intolerante, manipulador e doutrinator, a ponto de incluir na grade curricular da educação básica disciplinas como *Estado e Raça* e *Eugenia*.⁴³

Constata-se, então, que a pauta axiológica a ser disseminada pelas instituições de ensino, em especial as de natureza pública, está intrinsecamente relacionada com a estrutura política-normativa adotada pelo Estado.

Em outras palavras, os fundamentos do sistema de ensino estão diretamente conectados com o regime político implementado pelo Estado: regimes autoritários capturam as instituições de ensino para disseminar a sua ideologia, pautada na obediência irrestrita ao líder e na intolerância dos dissidentes, diversamente, os regimes democráticos edificam seu sistema de ensino com base nos valores da

⁴¹ LIMA, Carolina Alves de Souza. *Cidadania, direitos humanos e educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019, p. 147.

⁴² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 89. PEREZ LUÑO, Antonio, Enrique. *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Tecnos Editorial, 2013, p. 198, afirma que a ausência de acesso à educação condena a pessoa à subalternidade. NETO, Luísa. Educação para a Democracia. *Interações*, n. 36, p.01-02, 2015, p. 02, sustenta que o programa de educação formativa é “emancipatória, axiológica e socializante”.

⁴³ Vide ZIEMER, Gregor. *Educando para a morte* (aspectos da educação nazista). Rio de Janeiro: Calvino, 1943, p. 205; HANNOUN, Hubert. *O nazismo: Educação? Domesticação, fundamentos ideológicos da formação nazi*. Lisboa: Instituto Piaget Hannoun, 1997, p. 128; BARTOLETTI, Susan Campbell. *A juventude hitlerista: A história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006, p. 42; MICHAUD, Eric. Soldados de uma ideia: os jovens do Terceiro Reich. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 294; FAVORITO, Jhenifer da Silva Lemos; QUINAN, Juliana Maria Corallo. Educação e nazismo: representações e práticas na sociedade brasileira, *Interações*, n. 51, p. 20-43, 2019, p. 22-24; LIMA, Carolina Alves de Souza. *Cidadania, direitos humanos e educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019, p. 147.

igualdade, dignidade e solidariedade, acolhendo os desiguais e implementando uma educação plural.

Essa relação entre política e educação não é novidade, a ponto de, como bem leciona Eduardo Bittar, Platão já destacar que a missão da política reside na educação, entretanto, o bem-estar da cidade, e, por consequência, do indivíduo, é determinado pelas condições com as quais se estruturam as políticas do Estado.⁴⁴ Nessa ótica, um Estado em que predomina a violência não possui o fio condutor das leis bem estruturado, diversamente, um Estado em que prevalece a ordem e o diálogo está sendo conduzido pelo *fio de ouro* das leis, isto é, o da racionalidade.⁴⁵

O caráter político da educação, direcionada para a emancipação, humanização e o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, além de defendido por Paulo Freire⁴⁶ e Anísio Teixeira,⁴⁷ também é propagada por educadores como Theodor Adorno, que a entende como importante mecanismo para a superação da barbárie cometida pelo Estado, isto é, uma maneira para que os trágicos acontecimentos ocorridos nos campos de concentração nazistas não se repitam.⁴⁸

Nessa ótica, é fundamental entender a democracia constitucional, enquanto regime político-normativo, a fim de compreender o seu conceito e alcance dos seus preceitos, para que se possa definir e compreender os valores que norteiam o sistema de ensino. Por conta disso, o estudo dos fundamentos da educação não pode ser dissociado da análise do regime político na qual está inserida, bem como dos valores que o estruturam.

4 Educação inclusiva e igualdade: a superação das limitações socioeconômicas e a equivalência de oportunidades

Dentre os valores que estruturam a ordem democrática tem-se a *igualdade* que fundamenta a *educação inclusiva*, entendida como aquela direcionada para a

⁴⁴ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Teoria do Estado: filosofia política e teoria da democracia*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016, p. 90.

⁴⁵ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Teoria do Estado: filosofia política e teoria da democracia*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016, p. 90.

⁴⁶ A respeito da concepção libertadora da educação e dos seus pressupostos, orientados para a humanização dos educandos e o desenvolvimento do pensar autêntico, vide FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 89-177.

⁴⁷ TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. v. 7 (Coleção Anísio Teixeira), p. 106-107.

⁴⁸ ADORNO, Theodor. *A educação contra a barbárie: educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 158-159.

superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais e a plena integração dos educandos em comunidade.

O alcance da educação inclusiva ultrapassa o aspecto meritocrático, individualista e a esfera meramente formal da igualdade de oportunidades — no sentido de não discriminação de acesso ao ensino — para focar também nos impactos gerados pela educação como solução às assimetrias de poder presentes nos Estados contemporâneos.⁴⁹

Busca-se, assim, além de assegurar a isonomia dos critérios de acesso aos alunos nas instituições de ensino (igualdade formal), em especial as públicas, implementar a efetiva superação das limitações socioeconômicas enfrentadas pelo educando (igualdade material), a fim de que possa promover a transformação da realidade social vivenciada por si e por sua família.

Em outras palavras, não basta apenas o estabelecimento para todos, em tese, de requisitos antidiscriminatórios de admissão nas escolas e universidades, mas, sobretudo, a implementação dos *pressupostos materiais fáticos* necessários para que o aluno possa ingressar e manter-se nas instituições de ensino, bem como concluir os ciclos de aprendizagem. Cita-se, como exemplo de educação inclusiva, pautada na efetiva igualdade de oportunidades, o fornecimento pelo Estado de transporte escolar e a concessão de bolsas de estudos para estudantes carentes.

A educação inclusiva, na condição de *finalidades institucionais do ensino*, está prevista no artigo 73.º, n.º 2, da Constituição da República Portuguesa de 1976, ao dispor que o Estado deve promover a educação a fim de contribuir para a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por sua vez, em seu art. 205, relaciona a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Nessa toada, André de Matos considera ser o direito ao ensino um *direito fundamental de tripla filiação institucional*, posto que está intrinsecamente relacionado a três instituições fundamentais: a) constitui uma das incumbências prioritárias do Estado de Direito Democrático; b) está balizado pelos elementos caracterizadores dos direitos fundamentais, notadamente a igualdade e a universalidade;

⁴⁹ ABRANTES, Pedro. A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2016, p. 26.

c) alinha-se aos fins da instituição “ensino”, contribuindo para o enriquecimento pessoal e cultural de uma nação, transformando o saber enquanto condição objetiva da liberdade.⁵⁰

A forma mais segura e precisa para corrigir as desigualdades existentes na sociedade e alcançar a plena e efetiva igualdade de oportunidades, como bem destaca Manuel Afonso Vaz, é “prestar a cada cidadão um mínimo de educação e ensino”.⁵¹

A educação inclusiva é, portanto, aquela que acolhe o educando e não o segrega, ou seja, que respeita as suas diferenças culturais, étnicas e religiosas e promove sua integração na comunidade. Enseja, por exemplo, o respeito ao aluno com deficiência e o desenvolvimento de suas potencialidades em conjunto com os demais alunos sem deficiência, em um ambiente plural e não de forma segregada e discriminatória, não obstante o atendimento especializado, a depender das suas necessidades específicas.

Outro exemplo de educação inclusiva é o reconhecimento da língua nativa de determinadas comunidades indígenas, sem que haja a sua doutrinação por determinada forma específica de expressão linguística.

Busca-se, por meio da educação inclusiva, a construção de uma sociedade plural e multiétnica, que compreenda o outro, suas semelhanças, diferenças e as riquezas específicas de cada um.⁵²

A educação inclusiva está, por conseguinte, intimamente relacionada com a igualdade, um dos valores estruturantes das democracias contemporâneas. Não obstante sua essencialidade,⁵³ o princípio da igualdade sofreu mutações ao longo do tempo. Entender o alcance e sentido dessas transformações é necessário para a própria definição do conceito de educação inclusiva.

As constituições do Estado liberal, com o objetivo de acabar com os múltiplos ordenamentos jurídicos existentes, que conferiam privilégios à nobreza e ao clero e perseguição à burguesia, fadada ao pagamento de elevados impostos, igualaram,

⁵⁰ MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 417, 422-424, 451.

⁵¹ VAZ, Manuel Afonso. *Direito Económico*. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1994, p. 131.

⁵² NETO, Luísa. Constituição e educação. *Revista da FDUP*, 2007, v. 4, p. 279-285, p. 283.

⁵³ Vide, DWORKIN, Ronald. *O direito da liberdade: a leitura moral da Constituição norte-americana*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 26, que conceitua democracia como um governo sujeito às condições de igualdade de *status* para todos os cidadãos, não havendo, todavia, objeção alguma à utilização de determinado procedimento não majoritário em ocasiões especiais nas quais o objetivo é proteger ou promover a isonomia que, segundo tal concepção, é a própria essência da democracia.

no plano meramente formal, todos os cidadãos, independentemente do grupo social ao qual pertenciam.

Nessa época, a isonomia pautava-se apenas no âmbito legal (*perante a lei*), pois almejava tão somente eliminar a diversidade de diplomas normativos instituídos pelos reis que incidiam a determinada classe social e não a todos indiscriminadamente. As constituições do Estado liberal, na precisa lição de Giancarlo Rolla, pressupunham uma sociedade baseada em cidadãos considerados abstratamente iguais em direitos e obrigações.⁵⁴

A dimensão meramente formal revelou-se incapaz de concretizar, de fato, a isonomia de oportunidades entre os cidadãos. Apesar da aplicação abstrata e indiscriminada da lei, a sociedade era pluriclassista e não homogênea, pois ainda refletia a profunda desigualdade social existente antes da instituição dos Estados modernos.

O Estado liberal ainda permitia desigualar legalmente certos grupos alheios ao padrão dominante ao, por exemplo, alijar direitos políticos das mulheres, negros e de grupos economicamente hipossuficientes, através do estabelecimento de voto censitário e racial. Não havia, portanto, preocupação com o conteúdo da norma, tampouco com as condições e circunstâncias pessoais dos seus destinatários, tratando-se de mera igualdade *perante a lei*, ou seja, correspondia à exigência da aplicação genérica e universal da lei.⁵⁵

Diversamente, as constituições do Estado social passaram a contemplar os cidadãos enquanto pessoas inseridas em uma sociedade que não é homogênea, mas com profundas diferenças e desigualdades econômicas. Destarte, Constituições como a do México de 1917 e a da Alemanha de Weimar de 1919, em oposição às do Estado liberal, reconheceram os cidadãos enquanto pessoas inseridas em uma sociedade heterogênea e com profundas diferenças e desigualdades sociais.

A lógica da igualdade do Estado social, conforme Mauro Cappelletti, assenta-se na premissa de que determinados direitos, como a educação, o trabalho, a moradia e a assistência médica, não podem ser simplesmente atribuídos em abstrato ao

⁵⁴ ROLLA, Giancarlo. El valor normativo del principio de la dignidad humana: consideraciones en torno a las Constituciones iberoamericanas. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, n. 6, p. 463-490, 2002, p. 466.

⁵⁵ SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIEIRO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 430-431.

cidadão, exigindo, pelo contrário, permanente ação estatal a fim de concretizar os programas sociais e as expectativas por eles legitimadas na sociedade.⁵⁶

Nessa perspectiva, o princípio da igualdade transfigura-se e reveste-se de uma dimensão material, ou seja, a promoção da isonomia entre os cidadãos deve ser efetivada não apenas mediante a aplicação geral e abstrata da lei, mas em especial na igualdade do conteúdo da lei e na preocupação do ambiente fático da vida dos indivíduos, enquanto destinatários da norma.

Essa acepção, designada por Maria Lúcia Amaral de *igualdade como diferença fundamentada ou razoável*, é pautada na proibição do arbítrio legislativo, ou seja, na inadmissibilidade de discriminações *prima facie*, cujos critérios de diferenciação estejam tão somente definidos no pré-juízo do legislador e que são irrelevantes para a distinção das pessoas e a formação da sua identidade.⁵⁷

Desse modo, eventual discriminação normativa deve estar alicerçada em um *juízo de racionalidade prática*, isto é, na comprovação da existência de relação — adequada, objetiva e racional — entre o fim (propósito legal que justificaria a diferença) e o meio (a diferença estabelecida e a sua extensão).⁵⁸

Nessa perspectiva, o Estado Social realiza *discriminações positivas*, também chamadas de *ações afirmativas*, as quais, em linhas gerais, na definição de Kent Greenawalt, referem-se a quaisquer tentativas que visam aumentar a participação em programas sociais dos membros de um grupo sub-representado.⁵⁹ Dentre essas ações, Ellis Cashmore as identifica como “políticas públicas voltadas para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego”.⁶⁰

As ações afirmativas, na doutrina de Sarah Stroud, têm duas finalidades bem delimitadas, quais sejam: a compensação de discriminações históricas no passado (*backward-looking affirmative action*) e a construção de um futuro melhor (*forward-looking affirmative action*).⁶¹ Ao fim e ao cabo, as ações afirmativas buscam assegurar a diversidade multiétnica e multicultural pautada na efetiva igualdade de oportunidades e no pluralismo inerentes à democracia. Cita-se, por

⁵⁶ CAPPELLETTI, Mauro. *Juízes legisladores?* Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1993, p. 41.

⁵⁷ AMARAL, Maria Lúcia. O princípio da igualdade na Constituição portuguesa. In: *Derecho constitucional para el siglo XXI: actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. Aranzadi Thomson Reuters, p. 645-664, 2006, p. 653.

⁵⁸ AMARAL, Maria Lúcia. O princípio da igualdade na Constituição portuguesa. In: *Derecho constitucional para el siglo XXI: actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. Aranzadi Thomson Reuters, p. 645-664, 2006, p. 653.

⁵⁹ GREENAWALT, Kent. *Discrimination and Reverse Discrimination*. New York: Knopf, 1983, p. 17.

⁶⁰ CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Summus, 2000, p. 31.

⁶¹ STROUD, Sarah. The aim of affirmative action. *Social Theory and Practice*, 1999, 25, 3, p. 385-408, p. 386.

exemplo, a política de cotas de negros e estudantes de baixa renda em universidades públicas.

Nessa toada, representam a possibilidade de a própria lei tratar de forma desigual determinados e específicos grupos sociais historicamente discriminados a fim de elevar a sua proteção estatal para que possam concretamente desfrutar dos direitos previstos no ordenamento. Simboliza, em síntese, o resultado da preocupação do legislador com a realidade fática dos destinatários da norma, assegurando-lhes meios diferenciados para que possam ter acesso, com efetiva igualdade de condições, aos bens jurídicos tutelados pela constituição.

Por sua vez, em clara evolução, as constituições dos Estados democráticos identificam que as sociedades são heterogêneas não apenas em razão da pluralidade de classes sociais, mas por também serem multiculturais e multiétnicas.⁶²

Partindo desse pressuposto normativo-ideológico, as democracias constitucionais contemporâneas consideram um outro papel ao sentido material do princípio da igualdade. Com efeito, dele se retiram não somente discriminações positivas, previstas na lei, destinadas a igualar as oportunidades na realidade da vida dos cidadãos, mas, sobretudo, se reconhece que as diferenças devem ser respeitadas quando favorecem o desenvolvimento da personalidade individual, constituem a identidade de um grupo, ou representam os desejos e as aspirações de uma pessoa.⁶³

Essa *tutela estatal do diferente*, um dos traços distintivos das democracias constitucionais contemporâneas, é sintetizada no lapidar ensinamento de Boaventura de Sousa Santos ao afirmar que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos trivializa”.⁶⁴

A *lógica da igualdade democrática*, portanto, salvaguarda também o *direito à diferença* (ou o *direito de ser diferente*) enquanto parte essencial da identidade cultural, racial, de gênero e de grupos étnicos minoritários, a fim de consagrar a sua dignidade e alcançar a igualdade social ou de fato. Respeitam-se, assim, as

⁶² ROLLA, Giancarlo. El valor normativo del principio de la dignidad humana: consideraciones en torno a las Constituciones iberoamericanas. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, n. 6, p. 463-490, 2002, p. 466.

⁶³ ROLLA, Giancarlo. El valor normativo del principio de la dignidad humana: consideraciones en torno a las Constituciones iberoamericanas. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, n. 6, p. 463-490, 2002, p. 466.

⁶⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

opções de todos os cidadãos que integram essa pluralidade, promove-se a sua inserção social e incentiva-se o sadio convívio em comunidade.

O direito à diferença, nas democracias contemporâneas, traduz-se em múltiplas intervenções do Estado: revisão profunda da história dos países, dos programas e conteúdos educativos, reconhecimento e proteção de línguas não coloniais, bem como direitos especiais à terra e ao território.⁶⁵

A proteção estatal do diferente gera, nessa ótica, também impacto na sua intrínseca relação com o direito à educação inclusiva, posto que assegura o reconhecimento de pretensões à um *ensino multicultural, antidiscriminatório e plural*. Isso resulta em *deveres estatais de cooperação, hospitalidade e acolhimento* voltados para a implementação de uma *educação intercultural*, entendida como um paradigma de formação sistemática que desenvolva, tanto nos grupos minoritários quanto nos majoritários, capacidade de interação social e sentimento de pertencimento comunitário.⁶⁶

Essa proteção tem âmbito de incidência, por exemplo, no direito assegurado às comunidades indígenas de, apesar do ensino fundamental regular ser ministrado em língua portuguesa, também ser utilizado suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (artigo 210, §2º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Nessa ótica, o artigo 74.º, n.º 2, alínea “j” da Constituição da República Portuguesa de 1976 garante aos filhos dos imigrantes de, por um lado, ter o direito de acesso à língua portuguesa mas, por outro, de ser também considerados os seus valores culturais identitários.

Portanto, o reconhecimento da proteção estatal do diferente, no âmbito da educação inclusiva, resulta em autêntico *dever estatal de adequada integração* do educando. Isso implica não somente garantir o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura nacional às comunidades indígenas e filhos de imigrantes, mas também a de assegurar os seus valores peculiares, sejam étnicos, religiosos ou morais.

Esse dever estatal no âmbito do sistema de ensino materializa-se na rejeição de métodos de aprendizagem dirigidos aos imigrantes, seus filhos ou às comunidades indígenas que simplesmente os imponham, por assimilação, a língua e a cultura portuguesas, devendo, ao contrário, pautarem-se no pluralismo antidiscriminatório e em estratégias de acolhimento.⁶⁷

⁶⁵ CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2014. p. 55-56.

⁶⁶ NETO, Luísa. Constituição e educação. *Revista da FDUP*, 2007, v. 4, p. 279-285, p. 279 e 281.

⁶⁷ NETO, Luísa. Constituição e educação. *Revista da FDUP*, 2007, v. 4, p. 279-285, p. 283, ressaltando a autora que essas estratégias de acolhimento podem ser efetivadas no ensino aos filhos de imigrantes por

Em suma, a educação inclusiva, pautada na igualdade, não considera os diferentes como inimigos, reconhece as diversidades culturais, étnicas e religiosas de cada educando, bem como as inclui no seu processo de aprendizagem. Rejeita qualquer forma de doutrinação colonizadora e busca a integração pela aceitação das diferenças e não pela imposição de padrões ideológicos, metodológicos ou comportamentais dominantes.

5 Educação capacitante e dignidade: a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano

Além da igualdade, a dignidade da pessoa humana é também um dos valores estruturantes do regime democrático. A sua incidência na definição do sistema de ensino resulta em uma *educação capacitante*, entendida como aquela que fortalece a autonomia do indivíduo, enquanto sujeito de direito livre e autodeterminado, e o qualifica para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

Além da formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres em uma sociedade fraterna, a educação capacitante qualifica os educandos para que sejam, utilizando-se da doutrina de Amartya Sen, efetivamente livres para fazerem coisas ou serem algo que tenham razão para valorizar.⁶⁸ A capacidade, nessa ótica, refere-se ao “nosso potencial de realizar várias combinações de funcionamentos que possamos comparar e julgar entre si com relação àquilo que temos razão para valorizar”.⁶⁹

Por meio dessa abordagem, busca-se deslocar a liberdade humana da concentração dos *meios* de vida para as *oportunidades reais* de vida, isto é, “transferir esse foco sobre os meios para a oportunidade de satisfazer os fins e a liberdade substantiva para realizar esses fins arazoados”.⁷⁰ Nessa perspectiva, a educação, ao capacitar os alunos, permite que desenvolvam ao máximo as

meio de atividades curriculares que valorizem sua identidade cultural, utilizem a língua materna e dialetos dos alunos e material didático-pedagógico de viés multicultural.

⁶⁸ Utiliza-se o conceito de capacidade da teoria da justiça de SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 252-257, que, em contraste com as linhas de pensamento baseadas na utilidade ou nos recursos, considera que a vantagem individual é “julgada pela capacidade de uma pessoa para fazer coisas que ela tem razão para valorizar”. O foco, então, é “a liberdade que uma pessoa realmente tem para fazer isso ou ser aquilo — coisas que ela pode valorizar fazer ou ser”. O referido autor destaca que, por óbvio, é relevante que possamos ser capazes para realizar o que mais valorizamos, entretanto, a sua ideia de capacidade também diz respeito a sermos livres “para determinar o que queremos, o que valorizamos e, em última instância, o que decidimos escolher”. Nessa perspectiva, o conceito de capacidade está intrinsecamente conectado “com o aspecto de oportunidades da liberdade, visto com relação a oportunidades abrangentes, e não apenas se concentrando no que acontece na culminação”.

⁶⁹ SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011p. 254, ressalta que a perspectiva da capacidade aponta para “a relevância central da desigualdade de capacidades na avaliação das disparidades sociais, mas não propõe, por si própria, uma fórmula específica para as decisões sobre políticas”.

⁷⁰ SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 255-256.

suas potencialidades e aptidões para que possam efetivamente ter liberdade e oportunidade para escolher o que querem realmente ser e fazer.

A educação capacitante ainda tem relevante influência no incremento do exercício da *razão pública*, entendida como o debate e a deliberação pública, de forma interativa e refletida, direcionadas para se alcançar uma melhor compreensão do papel, do alcance e do significado de funcionamentos específicos e suas combinações na sociedade.⁷¹ Porquanto prepara e habilita os indivíduos para que tenham a oportunidade de orientarem-se de forma verdadeiramente livre e autodeterminada, abrindo caminho para o pleno exercício da cidadania inclusiva e a participação ativa em uma democracia deliberativa, que transcende a mera representatividade.

Em outras palavras, a educação capacitante qualifica o indivíduo não somente para a atuação profissional e sua aptidão para o exercício de um ofício, mas também para o *debate público*, o que não se resume apenas ao ato de votar e de escolher representantes, pois engloba a ocupação de espaços legítimos de poder, a fim de que possa influenciar os rumos da atividade estatal.

É através da educação que a missão constitucional dos Estados democráticos de superar as desigualdades econômicas, sociais e culturais, garantindo-se a efetiva igualdade de oportunidades, ultrapassa a esfera do *dever ser* e assume os bons ares da concretização. A ausência de uma educação de qualidade torna esse anseio institucional uma mera retórica estatal desprovida de densidade normativa e eficácia.

Portanto, a educação capacitante direciona-se para a formação de cidadãos qualificados profissionalmente, acolhidos em uma comunidade organizada, reconhecidos como sujeitos de direitos e de deveres e verdadeiramente livres e capazes de tomar decisões para escolher o seu projeto de vida e participar ativamente da deliberação pública.

No âmbito coletivo e supraindividual, por meio da expansão do ensino superior, busca o incremento do patamar científico e cultural do Estado e o desenvolvimento econômico nacional de forma sustentável, progressivo e pautado na criação de novas tecnologias e invenções direcionadas para atender as variadas necessidades da sociedade.

⁷¹ SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 234, destaca que a importância do exercício da razão pública é o de estender o alcance e a confiabilidade das valorações e de torná-las mais robustas, pois as “avaliações sociais podem carecer de informações úteis e bons argumentos se forem inteiramente baseadas em reflexões solitárias”. Exemplifica que o debate público sobre as desigualdades de gênero na Índia ajudou a verificar certas liberdades que antes não recebiam conhecimento adequado, como a de se afastar dos papéis familiares fixos e antigos que limitam as oportunidades sociais e econômicas das mulheres.

Os fundamentos do direito à educação estão, por conseguinte, intrinsecamente relacionados com o máximo desenvolvimento das capacidades do ser humano, do espírito cívico e solidário dos alunos e da disseminação dos valores democráticos.

A educação capacitante, erigida na dignidade, pauta-se, ainda, no reconhecimento do necessário respeito da esfera privada da liberdade de escolha do ensino dos pais sobre a educação dos filhos. Demanda, por outro lado, a constante atuação do Estado na promoção da universalização do acesso à educação, em todos os graus de ensino, como mecanismo de superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais naturalmente geradas pela concentração de riquezas da sociedade capitalista.

A dignidade humana como valor que legitima o sistema de ensino nos regimes democráticos assegura, nessa ótica, a diversidade cultural e étnica, a pluralidade ideológica, e o sadio e cooperativo convívio entre todos os membros da comunidade.

Constata-se, assim, a íntima relação entre a dignidade, enquanto valor estruturante dos Estados democráticos, e a construção de um modelo de ensino capacitante, direcionado para a consagração da autonomia e do pleno desenvolvimento das potencialidades do educando.

6 Educação fraterna e solidariedade: o acolhimento do educando e sua integração na comunidade

A solidariedade, ao lado da igualdade e da dignidade, é outro valor estruturante dos regimes democráticos. A sua incidência na configuração do sistema de ensino dissemina uma *educação fraterna*, entendida aquela que, sem inimizar as pessoas, reconhece as diversidades culturais, étnicas e religiosas, acolhe os educandos e os integra como membros da comunidade.

Desse modo, faz-se predominar, como valor comunitário, a fraternidade contra a intolerância, reconhecendo-se, uns aos outros, não como inimigos, mas sujeitos de direitos iguais em oportunidades, respeito e consideração.

Nessa perspectiva, a educação materializa-se — utilizando-se da expressão de Vieira de Andrade — como autêntico *direito fundamental de solidariedade*, pois representa um bem comunitário, de interesse difuso e partilhado.⁷²

⁷² ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2019, p. 382, utiliza a expressão “direitos fundamentais de solidariedade” para retratar os bens comunitários que demandam uma tutela adequada, possuindo certa margem de justiciabilidade, notadamente no que se refere ao núcleo mínimo e essencial dos direitos sociais, que podem ser protegidos por meio do direito de ação popular (artigo 52.º, 3.º, CRP).

A solidariedade, sob a ótica sociológica e do convívio em comunidade, é uma virtude que representa o meio termo entre o egoísmo (interesse centrado no indivíduo) e o altruísmo (interesse dirigido somente para outrem).⁷³ Em um sentido jurídico, remonta à expressão *obligatio in solidum*, a qual o direito romano designava a responsabilidade compartilhada dos membros da uma família ou comunidade pelas dívidas comuns.⁷⁴

A partir dos séculos XVIII e XIX, essa noção de responsabilidade mútua transcende o âmbito jurídico e alcança o campo da política e da moral, vinculada ao conceito de fraternidade, surgida como uma das aspirações constantes no lema da Revolução Francesa de 1789.⁷⁵

Nessa toada, qualifica-se como solidária uma sociedade que não inimiza as pessoas entre si e que se realiza no retorno, tanto quanto historicamente viável, à *Gesellschaft*,⁷⁶ ou seja, a energia que vem da densidade populacional fraternizando e aproximando as pessoas umas das outras.⁷⁷

Entretanto, tal qual a igualdade, o conceito de solidariedade tem sofrido mutações ao longo da história. No constitucionalismo liberal reveste-se de papel compensatório e moderador dos desequilíbrios sociais e econômicos gerados pelo capitalismo.⁷⁸ Assume, portanto, um viés conservador, posto que almeja tão somente a manutenção da ordem vigente, isto é, sem o real compromisso de efetiva remoção das desigualdades.⁷⁹

⁷³ HOFFE, Otfried (org.). *Lexikon der Ethik*. Munique: Beck, 1986, p. 287. Vide também GRECO, Marco Aurélio; GODOI, Marciano Seabra de; SACCHETTO, Cláudio et al. (coords.) *Solidariedade social e tributação*. São Paulo: Dialética, 2005. p. 11, que consideram a solidariedade uma forma de atuação contrária ao egoísmo.

⁷⁴ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 87.

⁷⁵ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 87.

⁷⁶ O termo *Gesellschaft* significa sociedade e trata-se, conforme análise realizada por ANTUNES, Jadir. A diferença entre *Gemeinschaft*, *Gesellschaft* e *Verein* [Comunidade, Sociedade e Associação] em Marx. *Eleutheria*. Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 38-49, dez. 2017/maio 2018, p. 41-42, de uma entidade artificial resultado da reunião dos indivíduos em torno de um contrato ou interesse comum e unida por laços de sociabilidade, cuja finalidade reside no indivíduo e o Estado é o seu instrumento. A *Gesellschaft*, em oposição à concepção de *Gemeinschaft* (comunidade que predomina sobre o indivíduo) baseia-se na abstração das diferenças naturais e na ideia da igualdade abstrata entre os indivíduos e da liberdade, compreendida como a ausência de impedimentos externos ao livre movimento das paixões individuais. Conclui o autor que na *Gesellschaft* "rege a ideia de que o Estado surge como produto da vontade e do interesse dos indivíduos e para garantir certos direitos individuais naturais que são anteriores ao próprio Estado". Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/5471/4108>. Acesso em: 10 jan. 2021.

⁷⁷ GRAU, Eros Roberto. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 2010, p. 217.

⁷⁸ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 87-88.

⁷⁹ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 87-88.

A bem da verdade, tratava-se de concepção que buscava ser uma alternativa tanto ao absolutismo monárquico e religioso quanto aos movimentos democráticos-populares da classe operária.⁸⁰ Estes, articulados em torno da noção de fraternidade, consideravam a solidariedade como um ideal emancipatório e de extinção das classes sociais e de toda a forma de relação despótica, seja no âmbito público ou particular.⁸¹

A noção da solidariedade passa a se materializar com o *status* de princípio estruturante da ordem constitucional, desvinculando-se do âmbito moral e político, como uma reação à falta de solidariedade e ao individualismo exagerado que dominou as relações econômicas e jurídicas liberais de boa parte do século XIX.⁸²

Nessa perspectiva, no constitucionalismo social, ganha força o ideal de solidariedade como emancipação e não como mero mecanismo compensatório de desigualdades.⁸³ Desse modo, a Constituição mexicana de 1917 expandiu os direitos políticos e sociais aos trabalhadores e camponeses e limitou a propriedade privada de grandes produtores, bem como a Constituição soviética de 1918 apontou para a abolição da sociedade de classes, sem opressores nem oprimidos.⁸⁴

Contudo, o nazismo, o fascismo e a degradação estalinista na antiga União Soviética desarticularam, de forma radical, esse programa constitucional, posto que, para tais movimentos antidemocráticos e totalitários, a negação da solidariedade constituía um requisito indispensável para a manutenção da ordem social.⁸⁵

Portanto, a solidariedade se distingue do mero coletivismo que caracterizou essas experiências totalitárias e aniquilaram o indivíduo, submergindo-o num ideal coletivo.⁸⁶ Diversamente, o objetivo de uma sociedade solidária é assegurar que o maior número possível de pessoas possa desenvolver plenamente o seu plano individual de vida.⁸⁷

⁸⁰ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 87-88.

⁸¹ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, 87-88.

⁸² PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 89.

⁸³ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 91.

⁸⁴ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 91.

⁸⁵ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 92.

⁸⁶ BOTELHO, Catarina Santos. *Os direitos sociais em tempos de crise: ou visitar as normas programáticas*. Coimbra: Almedina, 2015, p. 101.

⁸⁷ BOTELHO, Catarina Santos. *Os direitos sociais em tempos de crise: ou visitar as normas programáticas*. Coimbra: Almedina, 2015, p. 101.

No período posterior à Segunda Guerra Mundial, sobretudo na Europa, retoma-se a aceção liberal de solidariedade como mecanismo compensatório das desigualdades, assumindo a noção de “deveres fundamentais que responsabilizam cada um face aos restantes membros da sociedade”.⁸⁸ Prioriza-se o estabelecimento de medidas estatais que garantam o regular funcionamento do capitalismo em um sentido mais equitativo, sem, contudo, qualquer aspiração de transformação radical nas relações sociais.⁸⁹

Nessa perspectiva, a solidariedade não representa fraternidade revolucionária, mas, consoante Paulo Castro Rangel, “uma nova orientação das relações económicas internacionais no sentido de as tornar menos assimétricas”.⁹⁰

A marca da solidariedade, tanto na constituição brasileira quanto na portuguesa, reveste-se de princípio estruturante da ordem constitucional. Caracteriza — ainda que sem pretensões de eliminar o capitalismo ou extinguir a sociedade de classes — um sistema jurídico consciente dos desequilíbrios causados pela concentração de riquezas e pela desigualdade social.

Direciona-se, então, para a proteção dos grupos hipossuficientes e minoritários, afetados pelas naturais tensões causadas pelo sistema capitalista. Visa direcionar as ações estatais e estimular a dos particulares para a eliminação de quaisquer formas de discriminação em razão de raça, sexo, gênero ou religião. Pretende, desse modo, humanizar o capital, preocupando-se não somente com a isonomia, mas também com o desenvolvimento sustentável, a preservação dos recursos naturais e a melhor distribuição do resultado da atividade econômica.

Nessa perspectiva, a solidariedade possui âmbitos próprios de incidência, não necessariamente reconduzíveis às novas dimensões da igualdade, o que resulta em certa autonomia enquanto princípio axiológico.⁹¹

⁸⁸ OTERO, Paulo. Direitos económicos e sociais na Constituição de 1976: 35 anos de evolução constitucional. In: *AAVV, Tribunal Constitucional: 35º aniversário da Constituição de 1976*, Coimbra: Coimbra Editora, 2012. v. II, p. 45.

⁸⁹ OTERO, Paulo. Direitos económicos e sociais na Constituição de 1976: 35 anos de evolução constitucional. In: *AAVV, Tribunal Constitucional: 35º aniversário da Constituição de 1976*, Coimbra: Coimbra Editora, 2012. v. II, p. 45.

⁹⁰ RANGEL, Paulo Castro, *O Estado do Estado: ensaios de política constitucional sobre justiça e democracia*. Alfragide: Dom Quixote, 2009, p. 120.

⁹¹ Nesse sentido, vide GIMÉNEZ, Teresa Vicente. *La exigibilidad de los derechos sociales*. Valença: Tirant lo Blanch, 2006, p. 36-41; PALOP, María Eugenia Rodríguez. *La nueva generación de derechos: origen y justificación*. 2. ed. Madrid: Dykinson, 2010, p. 328-360; CERVERA; Ignacio Campoy. Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 21, 2004, p. 143-166, p. 160.

Em suma, os ordenamentos jurídicos solidários são aqueles cujas normas⁹² visam construir, manter e fortalecer uma sociedade baseada na cooperação recíproca entre os cidadãos, tanto para as presentes quanto para as futuras gerações, assegurando, desse modo, uma justiça intergeracional.⁹³

Contudo, atualmente, com base na lógica privatizadora, impulsionado pelas exigências do mercado financeiro, a noção de solidariedade tem sofrido nova mutação. Passa-se, consoante o magistério de Gerardo Pisarello, a marginalizar a função compensatória da solidariedade e de correção dos abusos do poder econômico para garantir que este não seja interferido de maneira excessiva ou desproporcional por intervenções públicas e por direitos como os trabalhistas decorrentes de negociação coletiva ou greve.⁹⁴

⁹² MARTINS, Maria d'Oliveira. Ensaio sobre a solidariedade intergeracional e a sua incidência na despesa pública. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017, p. 261-262, ressalta que, em Portugal, em 1997, o artigo 66.º n.º 2, alínea d da CRP reconheceu o princípio da solidariedade entre gerações, possuindo, inicialmente, um conteúdo mais relacionado com o âmbito do Direito Ambiental e, somente a partir de 2004, com a revisão da Lei de Enquadramento Orçamental (Lei nº 48/2004), passou a ser analisado sob o viés jurídico-financeiro, como na esfera da despesa pública e da segurança social, a ponto de ser citado, ainda que de passagem, no Acórdão do Tribunal Constitucional nº 437/2006.

⁹³ Sobre o tema, SILVA, Jorge Pereira da. Justiça intergeracional: entre a política e o Direito Constitucional. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça Entre Gerações: Perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017, p. 95-96, destaca que a justiça intergeracional representa a ética de responsabilidade para com o futuro, a fim de garantir um mínimo de equidade e condições de possibilidade dos direitos das gerações vindouras, para que não sejam privadas da liberdade de fazer as suas próprias escolhas democráticas. SEQUEIRA, Elsa Vaz de. Direitos sem sujeito? In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017, p. 38, adverte que os direitos futuros da geração vindoura desempenham uma dupla função: instituem um dever geral de respeito e balizam a extensão dos direitos da geração presente. Vide, também, RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. O problema da tutela constitucional das gerações futuras. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017, p. 155-158, que, pautado na propensão irresistivelmente imediatista da democracia representativa, inclui as gerações futuras no elenco dos grupos sociais politicamente vulneráveis, e sustenta a tese da constitucionalização dos direitos intergeracionais, desde que no plano dos princípios, mais flexível do que o modelo das regras, a fim de assegurar, desse modo, simultaneamente, a limitação do legislador ordinário e o que chama de *respiração democrática* da sociedade. MATIAS, Gonçalo Saraiva. Demografia, migrações e sustentabilidade intergeracional. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017, p. 416, por sua vez, relaciona a questão demográfica e a gestão dos fluxos migratórios com a sustentabilidade intergeracional. BOTELHO, Catarina Santos. A tutela constitucional das gerações futuras: profilaxia ou saudades do futuro? In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017, p. 209-212, lastreada em uma concepção objetiva da sua justiciabilidade e da necessidade de se combater situações de excesso na sua proteção que possam limitar a autodeterminação da geração vindoura (a que chama de *geração não participativa*), reconhece a necessidade da tutela constitucional das gerações futuras, a fim de que possam ter as contingências sociais e ambientais que lhes permitam escolher livremente as instituições políticas que elas próprias (e não a geração atual) entendam como viáveis e desejáveis.

⁹⁴ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 95.

Surgem, nesse ambiente hostil, de forma reacionária, grandes aspirações pautadas no solidarismo democrático.⁹⁵ Estas se traduzem na ampliação dos direitos de participação de grupos e classes mais vulneráveis, no reconhecimento de direitos sociais generalizados e na imposição de encargos e deveres específicos para os exercícios da propriedade privada e da liberdade da empresa, vinculando a solidariedade ao respeito à plurinacionalidade, ao antirracismo e ao antissexismo.⁹⁶

No âmbito educacional, a solidariedade edifica um sistema de ensino fraterno que, pautado na tolerância e cooperação recíproca, visa mitigar as assimetrias naturalmente geradas pela acumulação do capital. Edifica, portanto, sistemas de ensino que protegem os grupos hipossuficientes e minoritários, afetados pelas naturais tensões causadas pelo sistema capitalista. Pretende, desse modo, humanizar o capital, preocupando-se não somente com a isonomia, mas também com a melhor distribuição do resultado da atividade econômica para as presentes e futuras gerações, preocupando-se, em especial, com os mais vulneráveis.

O sistema de ensino fraterno, além de acolher o educando, integrando-o na comunidade, assegura a implementação de ações voltadas à superação das dificuldades econômicas dos educandos, como a garantia da merenda escolar gratuita no ensino fundamental e a existência de restaurantes populares a baixo custo nas universidades.

Conclusão

O Estado constitucional implementado nas democracias contemporâneas funda-se em três valores estruturantes: igualdade, dignidade e solidariedade. A determinação do conteúdo desses preceitos, que sofreram mutações ao longo do tempo, atrelado ao regime político adotado pelo Estado, é crucial para a definição dos fundamentos do sistema de ensino ofertado à comunidade.

O direito à educação, norteado por esses valores estruturantes das democracias contemporâneas, e as consequências deste enquadramento dogmático, resulta na construção de sistemas de ensino cujos fundamentos são: *inclusão*, *capacitação* e *fraternidade*. Contrasta-se, portanto, com o sistema de ensino alienante e doutrinador, implementado pelos Estados totalitários, tal qual o nazismo, que é essencialmente racista, intolerante e manipulador.

⁹⁵ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 95.

⁹⁶ PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013, p. 95.

A *educação inclusiva*, alicerçada na *igualdade*, é aquela que, sem inimizar as pessoas, acolhe o educando e não o segrega, de caráter antidiscriminatório, respeita as suas diferenças culturais, étnicas, religiosas, físicas, mentais e promove sua integração na comunidade. Assegura a diversidade multiétnica e multicultural pautada na efetiva igualdade de oportunidades e no pluralismo inerentes à democracia, aplicando metodologias de ensino que respeitem os traços identitários do aluno.

A *educação capacitante*, fundada na *dignidade*, é entendida como aquela que fortalece a autonomia do indivíduo, enquanto sujeito de direito livre e autodeterminado, e o qualifica para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, a fim de capacitar o educando para escolher o seu projeto de vida. Busca, ainda, garantir a ampla participação do educando no debate público, que não se resume apenas ao ato de votar e de escolher representantes, pois engloba a ocupação de espaços legítimos de poder, a fim de que possa influenciar os rumos da atividade estatal.

A *educação fraterna*, baseada na *solidariedade*, é aquela pautada na tolerância e cooperação recíproca e visa mitigar as assimetrias naturalmente geradas pela acumulação do capital. Edifica, portanto, sistemas de ensino que protegem os grupos hipossuficientes e minoritários, afetados pelas naturais tensões causadas pelo sistema capitalista. Pretende, desse modo, humanizar o capital, preocupando-se não somente com a isonomia, mas também com a melhor distribuição do resultado da atividade econômica para as presentes e futuras gerações, garantindo especial proteção aos educandos mais vulneráveis.

O sistema de ensino democrático, nessa perspectiva, desperta a consciência e a autonomia dos educandos para que possam reconhecer situações que colocam a nossa humanidade em risco. Se não conheces o que pode ser, como saberás o que não te deixam ser? Um sistema de ensino inclusivo, capacitante e fraterno é capaz de revelar essa resposta.

Desde a passagem do Estado liberal para o Estado social tem-se apontado a inconsistência — e por que não, a hipocrisia — em se garantir direitos individuais quando não há condições sociais mínimas para o seu exercício.⁹⁷ Não há como usufruir da liberdade estando faminto ou doente. É impossível participar ativamente da vida política, se inexistente educação básica para formulação de um argumento minimamente coerente.

⁹⁷ CAPPELLETTI, Mauro. *Juizes legisladores?* Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1993, p. 41; FERRAJOLI, Luigi. *Principia Iuris. Teoria del diritto e della democrazia.1. Teoria del diritto*. Roma-Bari: Laterza, 2007, p. 18; BONAVIDES, Paulo. *Teoria Geral do Estado*. 11. ed. rev. e aum. São Paulo: Malheiros, 2018, p. 383-385.

É nessa ordem de ideias que se passou a entender a dignidade da pessoa humana em uma acepção ampla, recheada de um piso mínimo de direitos que propicia o desenvolvimento e o pleno exercício físico e intelectual do indivíduo.

Mais de que um anseio social, trata-se de uma realização democrática alicerçada na igualdade e na solidariedade e concretizada por uma sociedade fraterna, na qual sobressai-se o espírito de tolerância e a compreensão mútua direcionada para a promoção plena da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças numa sociedade cada vez mais multicultural e complexa. Não é possível se falar em uma real democracia deliberativa se não há condições mínimas para que todos participem.⁹⁸

Para tanto, a doutrina debruça-se arduamente em traçar o conteúdo mínimo da dignidade humana, a essência da qual ninguém pode ser privado, ao passo que representa igualmente um mínimo que a todos deve ser garantido.⁹⁹

Não há dúvidas de que a educação, ao menos o ensino básico e fundamental, faz parte deste mínimo existencial,¹⁰⁰ inserindo-se como um pressuposto para

⁹⁸ Sobre o tema, VAZ, Manuel Afonso. *Direito Económico*. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1994, p. 131, destaca que “prestar a cada cidadão um mínimo de educação e ensino, de segurança social, de condições de habitação e de sanidade é a forma mais segura de corrigir desigualdades e possibilitar a igualdade de oportunidades”.

⁹⁹ A respeito do mínimo existencial, vide Ricardo Lobo Torres, sobre o tema, TORRES, Ricardo Lobo. O mínimo existencial, os direitos sociais e os desafios de natureza orçamentária. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, L. B. (eds.). *Direitos fundamentais, orçamento e “reserva do possível”*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 74; BARCELLOS, Ana Paula de. *A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais: O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 304-305 e BARROSO, Luís Roberto. Aqui, lá e em todo lugar: a dignidade humana no Direito contemporâneo e no discurso transnacional. *Revista dos Tribunais*, Ano 101, v. 919, p. 127-196, maio 2012, p. 160-182.

¹⁰⁰ Reconhecendo o ensino básico como direito prestacional integrante do mínimo existencial vide, na doutrina brasileira, BARROSO, Luís Roberto. Aqui, lá e em todo lugar: a dignidade humana no Direito contemporâneo e no discurso transnacional. *Revista dos Tribunais*, Ano 101, v. 919, p. 127-196, maio 2012, p. 171; TORRES, Ricardo Lobo. O mínimo existencial, os direitos sociais e os desafios de natureza orçamentária. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, L. B. (eds.). *Direitos fundamentais, orçamento e “reserva do possível”*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 82, que utiliza o termo “escolas primárias”; BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002, p. 258, que usa a expressão “educação fundamental”; LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. *Revista da EMERJ*, v. 4, n. 13, 2001, p. 231; MARTINS, Flávio. *Direitos sociais em tempos de crise econômica*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020, p. 256-258, que defende ser a educação básica de qualidade o mínimo dos mínimos existenciais. LIMA, Carolina Alves de Souza. *Cidadania, direitos humanos e educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019, p. 19-23, relacionando o direito à educação com a cidadania; ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2019, p. 361, reconhecendo densidade normativa do preceito previsto no artigo 74.º, n.º 2, alínea a, da CRP que impõe ao Estado assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito; MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III, p. 438, destaca a dimensão preceptiva do artigo 74.º, n.º 2, alínea a, da CRP e a universalidade do ensino básico consagra um direito imediatamente exigível; HOMEM, António Pedro Barbas. Fontes do direito à educação na União Europeia. In: HOMEM, António Pedro Barbas (coord.). *Temas de*

o exercício de tantos outros direitos. Somente através dela é que se alcança a plenitude da autonomia, a libertação e a humanização do indivíduo¹⁰¹ e se consagra o direito de autodeterminação de cada pessoa, isto é, de viver segundo o seu próprio *projeto espiritual*,¹⁰² implementando efetivamente a democracia participativa, a cidadania inclusiva e a justiça social e distributiva.

Referências

- ABRANTES, Pedro. A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2016.
- ADORNO, Theodor. *A educação contra a barbárie: educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALEXY, Robert. *Teoria Discursiva do Direito*. 3. ed. Organização e Tradução de Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno. Rio de Janeiro: Forense, 2019.
- AMARAL, Maria Lúcia. O princípio da igualdade na Constituição portuguesa. *Derecho constitucional para el siglo XXI: actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. Aranzadi Thomson Reuters, p. 645-664, 2006.
- AMORIM, João Pacheco de; TEIXEIRA, Frédéric. O princípio da autonomia universitária no sistema de ensino superior português. *Revista da FDUP*, v. 10, 2013.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2019.
- ANTUNES, Jadir. A diferença entre *Gemeinschaft*, *Gesellschaft* e *Verein* [Comunidade, Sociedade e Associação] em Marx. *Eleuthería*. Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 38-49, dez. 2017/maio 2018.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

Direito da Educação. Coimbra: Almedina, 2006, p. 29-30, invoca o PIDESC e o princípio da indivisibilidade dos direitos fundamentais para sustentar que o conceito de educação obrigatória se dirige aos Estados, aos pais e aos tutores, no sentido de que nenhum pode considerá-lo como meramente opcional; MIRANDA, Jorge; SILVA, Jorge Pereira da. Artigo 18.º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I, p. 321; MIRANDA, Jorge. Artigo 74.º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I, p. 1.415, reconhecem o caráter jusfundamental do artigo 74.º, n.º 2, alínea a, da CRP, bem como a aplicabilidade direta e a determinabilidade do seu conteúdo, o que resulta, por exemplo, na proibição da não gratuidade do ensino básico obrigatório, podendo gerar inconstitucionalidade por ação indevida do legislador; CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. *Constituição da República Portuguesa Anotada*. 4. ed. portuguesa, revista. Coimbra: Coimbra Editora. 1. ed. brasileira. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007. v. I, p. 374, consideram o ensino básico como direito fundamental de natureza análoga aos direitos, liberdades e garantias.

¹⁰¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 89.

¹⁰² Expressão usada por CANOTILHO, Joaquim José Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1980, p. 219.

- BARROSO, Luís Roberto. Aqui, lá e em todo lugar: a dignidade humana no Direito contemporâneo e no discurso transnacional. *Revista dos Tribunais*, Ano 101, v. 919, p. 127-196, maio 2012.
- BARTOLETTI, Susan Campbell. *A juventude hitlerista: A história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram*. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 2006.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Teoria do Estado: filosofia política e teoria da democracia*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- BONAVIDES, Paulo. *Teoria Geral do Estado*. 11. ed. rev. e aum. São Paulo: Malheiros, 2018.
- BOTELHO, Catarina Santos. A tutela constitucional das gerações futuras: profilaxia ou saudades do futuro? In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.
- BOTELHO, Catarina Santos. *Os direitos sociais em tempos de crise: ou visitar as normas programáticas*. Coimbra: Almedina, 2015.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. *Constituição da República Portuguesa Anotada*. 4. ed. portuguesa, revista. Coimbra: Coimbra Editora. 1. ed. brasileira. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007. v. I
- CAPPELLETTI, Mauro. *Juízes legisladores?* Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1993.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CERVERA; Ignacio Campoy. Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 21, 2004.
- CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CUNHA, Antonio Domingos. The Global and Transnational Paradigm of 'Education for All' in the Latin American Context: Citizenship and Civil Emancipation from the Perspective of Transindividual Diffused Rights. *Jornal Jurid*, 2020.
- DWORKIN, Ronald. *O direito da liberdade: a leitura moral da Constituição norte-americana*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- EUFRÁSIO, José Carlos Tunas; CARNEIRO, Roberto. *Educação – um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Asa, 1996.
- FAVORITO, Jhenifer da Silva Lemos; QUINAN, Juliana Maria Corallo. Educação e nazismo: representações e práticas na sociedade brasileira, *Interações*, n. 51, p. 20-43, 2019.
- FERRAJOLI, Luigi. *Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia*. 1. Teoria del diritto. Roma-Bari: Laterza, 2007, p. 18.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIMÉNEZ, Teresa Vicente. *La exigibilidad de los derechos sociales*. Valença: Tirant lo Blanch, 2006.
- GRAU, Eros. *A ordem econômica na Constituição de 1988*. 14. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.
- GRECO, Marco Aurélio; GODOI, Marciano Seabra de; SACCHETTO, Cláudio *et al.* (coords.) *Solidariedade social e tributação*. São Paulo: Dialética, 2005.

- GREENAWALT, Kent. *Discrimination and Reverse Discrimination*. New York: Knopf, 1983.
- HANNOUN, Hubert. *O nazismo: Educação? Domesticação, fundamentos ideológicos da formação nazi*. Lisboa: Instituto Piaget Hannoun, 1997.
- HOFFE, Otfried (org.). *Lexikon der Ethik*. Munique: Beck, 1986,
- HOMEM, Antônio Pedro Barbas. Educação e poder paternal. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. v. III. MIRANDA, Jorge et al. (org.). Coimbra: Almedina, 2010.
- HOMEM, Antônio Pedro Barbas. Fontes do direito à educação na União Europeia. In: HOMEM, Antônio Pedro Barbas (coord.). *Temas de Direito da Educação*. Coimbra: Almedina, 2006.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução de Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018.
- LIMA, Carolina Alves de Souza. *Cidadania, direitos humanos e educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. *Revista da EMERJ*, v. 4, n. 13, 2001.
- MAGALHÃES, Calvet de. Direito à Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 167-187, 2006.
- MARTINS, Maria d'Oliveira. Ensaio sobre a solidariedade intergeracional e a sua incidência na despesa pública. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.
- MATIAS, Gonçalo Saraiva. Demografia, migrações e sustentabilidade intergeracional. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.
- MATOS, André Salgado de. O direito ao ensino: contributo para uma dogmática unitária dos direitos fundamentais. In: MIRANDA, J. et al. (eds.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Paulo de Pitta e Cunha*. Coimbra: Almedina, 2010, v. III
- MENKE, Christoph. Dignity as the right to have rights: human dignity in Hannah Arendt. In: DÜWELL, Marcus; BRAARVIG, Jens; BROWNSWORD, Roger; MIETH; Dietmar. *The Cambridge Handbook of Human Dignity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- MICHAUD, Eric. Soldados de uma ideia: os jovens do Terceiro Reich. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MIRANDA, Jorge. Artigo 74.º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I
- MIRANDA, Jorge. Caducidade de Normas Constitucionais. In: MENDES, Gilmar Ferreira; MORAIS, Carlos Blanco de (org.). *Mutações Constitucionais*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- MIRANDA, Jorge. Direitos sociais e propinas no ensino superior. *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*. v. 72, abr./jun. 2019.
- MIRANDA, Jorge. Introdução ao direito à educação: Direito português e Direito brasileiro. *e-Pública*. v. I. n. 2, p.01-29, jun. 2014.
- MIRANDA, Jorge. *Manual de Direito Constitucional*. IV. Coimbra: Coimbra Editora, 2012.

- MIRANDA, Jorge; CORTÊS, António. Artigo 1.º. In: MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Rui. *Constituição Portuguesa anotada*. 2. ed. Coimbra: Wolters Kluwer e Coimbra Editora, 2010. t. I
- MONTOLÍO, Emilio Pajares. El Derecho a La Educación em El Ordenamiento Espanhol. In: SCAFF, Fernando Facury; ROMBOLI, Roberto; REVENGA, Miguel (coord.). *A eficácia dos direitos sociais*. São Paulo: Quartier Latin, 2010.
- NETO, Luísa. Constituição e Educação. *Revista da FDUP*, v. 4, p. 279-285, 2007.
- NETO, Luísa. Educação para a Democracia. *Interações*, n. 36, p.01-02, 2015.
- NOVAIS, Jorge Reis. *Direitos fundamentais e justiça constitucional*. Lisboa: AAFDL, 2017.
- NOVAIS, Jorge Reis. *Uma constituição, dois sistemas? Direitos de liberdade e direitos sociais na Constituição Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2020.
- OTERO, Paulo. Direitos económicos e sociais na Constituição de 1976: 35 anos de evolução constitucional. In: AAVV, *Tribunal Constitucional: 35º aniversário da Constituição de 1976*, Coimbra: Coimbra Editora, 2012. v. II
- PALOP, María Eugenia Rodríguez. *La nueva generación de derechos: origen y justificación*. 2. ed. Madrid: Dykinson, 2010.
- PEREZ LUÑO, Antonio, Enrique. *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Tecnos Editorial, 2013.
- PISARELLO, Gerardo. Solidaridad e insolidaridad en el constitucionalismo contemporáneo: elementos para una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, n. 46, p. 86-97, 2013.
- RANGEL, Paulo Castro, *O Estado do Estado: ensaios de política constitucional sobre justiça e democracia*. Alfragide: Dom Quixote, 2009.
- RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. O problema da tutela constitucional das gerações futuras. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.
- ROLLA, Giancarlo. El valor normativo del principio de la dignidad humana: consideraciones en torno a las Constituciones iberoamericanas. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, n. 6, p. 463-490, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIEIRO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SEQUEIRA, Elsa Vaz de. Direitos sem sujeito? In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça entre gerações: perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.
- SILVA, Jorge Pereira da. A eficácia dos direitos fundamentais nas relações entre privados: um problema de geometria variável. *Fundamentos Cuadernos monográficos de Teoría del Estado e Derecho Público*, Oviedo, 2017.

SILVA, Jorge Pereira da. Justiça intergeracional: entre a política e o Direito Constitucional. In: SILVA, Jorge Pereira; RIBEIRO, Gonçalo de Almeida. *Justiça Entre Gerações: Perspectivas interdisciplinares*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.

STROUD, Sarah. The aim of affirmative action. *Social Theory and Practice*, 1999, 25, 3.

TAWIL, Sobhi. *Education for 'global citizenship': a framework for discussion*. Paris: UNESCO, 2013. (UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7).

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. v. 7 (Coleção Anísio Teixeira)

TORRES, Ricardo Lobo. O mínimo existencial, os direitos sociais e os desafios de natureza orçamentária. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, L. B. (eds.). *Direitos fundamentais, orçamento e "reserva do possível"*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

VAZ, Manuel Afonso. *Direito Económico*. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1994.

WEBER, Albrecht. L'État social et les droits sociaux en RFA. *Revue Française de Droit Constitutionnel*, 24, p. 677-693, 1995.

ZIEMER, Gregor. *Educando para a morte* (aspectos da educação nazista). Rio de Janeiro: Calvino, 1943.

Informação bibliográfica deste texto, conforme a NBR 6023:2018 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos. Política e educação: os fundamentos do sistema de ensino nos regimes democráticos A&C — *Revista de Direito Administrativo & Constitucional*, Belo Horizonte, ano 25, n. 100, p. 255-287, abr./jun. 2025. DOI: 10.21056/aec.v25i100.2068.
