



**FACULDADE BAIANA DE DIREITO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**BRUNA ELIS DA SILVA LOPES**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EFETIVIDADE DO ACESSO À  
JUSTIÇA: DIÁLOGOS COM A PERSONAGEM FABIANO DA OBRA  
“VIDAS SECAS” DE GRACILIANO RAMOS**

Salvador  
2013

**BRUNA ELIS DA SILVA LOPES**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EFETIVIDADE DO ACESSO À  
JUSTIÇA: DIÁLOGOS COM A PERSONAGEM FABIANO DA OBRA  
“VIDAS SECAS” DE GRACILIANO RAMOS**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Direito, Faculdade Baiana de Direito, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Me. Carlos Eduardo Behrmann Rátis Martins

Salvador  
2013

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**BRUNA ELIS DA SILVA LOPES**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EFETIVIDADE DO ACESSO À  
JUSTIÇA: DIÁLOGOS COM A PERSONAGEM FABIANO DA OBRA  
“VIDAS SECAS” DE GRACILIANO RAMOS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em  
Direito, Faculdade Baiana de Direito, pela seguinte banca examinadora:

Nome: \_\_\_\_\_

Titulação e instituição: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Titulação e instituição: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Titulação e instituição: \_\_\_\_\_

Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2013

A Deus e à minha mãe. Ele, que com sua imensa bondade, cedeu gentilmente um dos seus anjinhos para iluminar minha vida- ela.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador professor Carlos Rátis pela dedicação e atenção de sempre.

Meus sinceros agradecimentos também ao querido professor Antonio Sá da Silva, que apesar de todas as ocupações, sempre me prestou, com toda boa vontade, valorosas instruções.

À minha família e amigos por acreditarem nos meus sonhos e reanimarem as minhas forças.

*“Cultivei o ideal de uma sociedade democrática e livre, na qual todas as pessoas vivem juntas em harmonia e com oportunidades iguais. Este é um ideal pelo qual espero viver e alcançar”.*

*Nelson Mandela (1918-2013).*

## RESUMO

O presente trabalho destinou-se a investigar a relação entre a efetividade do direito fundamental à educação e o reverberar disto na concretização do direito fundamental de acesso à justiça. Na análise dos principais obstáculos para tornar efetivo o acesso à justiça, percebe-se que a carência educacional da população vem sendo um dos maiores empecilhos a ser superado. Entende-se que o não oferecimento de ensino básico de qualidade à população seria o principal motivo para o adensamento do quadro, dada a constatação, através das pesquisas voltadas para o assunto, que grande parcela da sociedade brasileira apresenta baixos níveis de alfabetismo, sendo o Brasil atualmente um país de analfabetos funcionais. Para enriquecer o exame da questão faz-se uma abordagem interdisciplinar em Direito e Literatura, mais especificamente em Direito na Literatura, utilizando-se a obra literária “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, concentrando a análise na perspectiva da personagem Fabiano. Fabiano é o retrato do ser humano vitimado pela ignorância, vez que não consegue se desenvolver no âmbito social e trava relações dramáticas com entes que representam o poder jurídico na trama. A falta de instrução do sertanejo condena-o à impotência no que tange à defesa dos seus direitos, seja porque não se reconhece como titular de direitos, seja porque não está instrumentalizado para reclamá-los juridicamente. Pensando nesta alegoria, faz-se uma translação para o contexto atual no qual milhares de brasileiros, carentes de instrução básica de qualidade, padecem de agruras semelhantes às da personagem, sendo intitulados neste trabalho como “cidadãos fabianos”. Por outro lado, a metáfora cabe também ao Judiciário que, carregado de excessos formais de procedimento e linguagem, apresenta-se como um ambiente de seca para o cidadão comum. Neste aspecto, a linguagem tradicionalmente usada no âmbito jurídico sobressai como um dos maiores fatores de exclusão e dominação de um pequeno grupo sobre grande parcela da população. Busca-se, a partir dessas ponderações, utilizar os fundamentos constitucionais da democracia, do desenvolvimento e da dignidade da pessoa humana como balizas para a reflexão sobre possíveis soluções para o problema.

**Palavras-chave:** Direito à educação; acesso à justiça; Direito e Literatura; democracia.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AMB	Associação dos Magistrados do Brasil
art.	artigo
CF/88	Constituição Federal da República de 1988
CF/34	Constituição Federal da República de 1934
CPB	Código Penal Brasileiro
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
IPM	Instituto Paulo Montenegro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação



## **LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS**

Tabela I- Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

Pg. 67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2 DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO</b>	15
2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA AO LONGO DAS CONSTITUIÇÕES	15
2.2 CONCEPÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	24
2.3 NATUREZA JURÍDICA	26
2.4 FORÇA JURÍDICA DAS DISPOSIÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO BÁSICA	27
<b>2.4.1 Direito de aplicação imediata</b>	28
<b>2.4.2 Mecanismos de proteção</b>	29
<b>2.4.3 A (in)efetividade das normas relativas ao direito de acesso ao ensino de qualidade</b>	33
2.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO	35
<b>2.5.1 Educação: ferramenta constitucional para o desenvolvimento individual e coletivo</b>	37
<b>2.5.2 A educação para a cidadania</b>	39
<b>3. A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO À CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO À JUSTIÇA</b>	40
3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA AO LONGO DAS CONSTITUIÇÕES PÁTRIAS	40
3.2 CONCEPÇÃO ATUAL E O PROBLEMA DA EFETIVIDADE	43
3.3 APTIDÃO PARA RECONHECER UM DIREITO E DEFENDÊ-LO JUDICIALMENTE: O MAIOR OBSTÁCULO PARA O ACESSO À JUSTIÇA	44
<b>4 DIÁLOGOS COM A PERSONAGEM FABIANO DA OBRA “VIDAS SECAS” DE GRACILIANO RAMOS</b>	48
4.1 DIREITO E LITERATURA	48
<b>4.1.1 Movimento Direito e Literatura</b>	50
<b>4.1.2 Exercício de Direito na Literatura</b>	55
4.2 FABIANOS: A MASSA QUE SE APRESENTA AO JUDICIÁRIO	56
<b>4.2.1 Testemunho da violação dos direitos fundamentais em</b>	

<b>“Vidas Secas”</b>	56
<b>4.2.2 A relação entre a ignorância de Fabiano e sua incapacidade de defender seus direitos</b>	60
<b>4.2.3 “Cidadãos Fabianos” e o analfabetismo funcional</b>	64
<b>4.3 FABIANOS E A JUSTIÇA SECA</b>	69
<b>4.3.1 Direito é linguagem</b>	69
<b>4.3.2 O problema da representação</b>	71
<b>5. POR NOVAS PERSPECTIVAS PARA O PODER JUDICIÁRIO</b>	72
<b>5.1 POLÍTICA JUCIÁRIA DEMOCRÁTICA</b>	72
<b>5.2 POLÍTICA DISTRIBUTIVA PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	74
<b>6 CONCLUSÃO</b>	76
<b>REFERÊNCIAS</b>	82

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da relação entre a efetividade do direito fundamental à educação e suas implicações na materialização do direito fundamental de acesso à justiça.

A doutrina processualista tende a afirmar que o direito fundamental de acesso à justiça se apresenta como o mais fundamental de todos, à medida que viabiliza a proteção judicial dos demais direitos. Os estudos em Direito Educacional, por outro lado, apontam que o direito ao ensino básico de qualidade vem a ser o direito mais fundamental dentre todos os previstos no ordenamento pátrio, sustentando que, através da educação o indivíduo pode se desenvolver enquanto pessoa e cidadão, passando a ter consciência de seus direitos e deveres, que só a partir daí poderão ser pleiteados.

Em que pese os respeitáveis argumentos da doutrina processualista, escolheu-se nesta pesquisa, a perspectiva do Direito Educacional, entendendo não ser viável demandar judicialmente quando não se tem a consciência precípua sobre a existência de direitos e deveres fundamentais e quando não se dispõe de instrução básica para compreender e participar ativamente da dinâmica processual.

Apesar de partir deste pressuposto, não se despreza a ideia de que os direitos fundamentais guardam entre si um vínculo de complementariedade, estabelecendo, muitas vezes, uma relação de interdependência, formando um todo indivisível na vida prática.

A educação básica capaz de atingir os fins desenvolvimentistas, assinalados pela doutrina e pela Constituição Federal, para o alcance do progresso do Estado através da instrumentalização do povo, só é possível com o oferecimento de um ensino de qualidade. Este, dentre outras exigências, deve abarcar conteúdos científicos e a educação para cidadania. A carência de instrução básica traz repercussões negativas de grande monta ao Estado, pretende-se destacar aqui aquelas referentes ao âmbito jurídico.

A doutrina processualista clássica já apontava a falta de instrução básica como um dos obstáculos para o efetivo acesso à justiça. Hoje, apesar dos avanços

alcançados na concepção deste direito, a carência educacional da população ainda se mostra como uma das barreiras mais difíceis a ser superada.

Destina-se, portanto, o presente trabalho, a analisar as dificuldades que enfrenta o cidadão desprovido de formação básica de qualidade frente à estrutura de formalismo burocrático e linguístico da Justiça, concentrando o exame na relação magistrado/jurisdicionado.

O método de abordagem escolhido tem a ver com as exigências contemporâneas do estudo científico. Isto é, as transformações do mundo moderno têm apresentado à ciência, cada vez mais, objetos de maior complexidade, exigindo do examinador um olhar mais amplo, interdisciplinar, para a sua compreensão.

Sobre isso, o estudo jurídico tem abandonado a perspectiva positivista, literal e asséptica, passando a valorizar as diversas fontes do conhecimento com o fito de melhor compreender o fenômeno jurídico. Assim, é que se tem admitido o uso da *Arte- Literature-* nos estudos jurídicos, constatando-se que os recursos próprios da Literatura oferecem, de maneira peculiar, elementos de fundamental relevância para as questões do Direito. Pela perspectiva artística é possível extrair do fato elementos de cunho emocional, individual e cultural que acabam por tornar o exame do direito mais humano.

Esta pesquisa, portanto, vem socorrer-se das linhas do escritor brasileiro Graciliano Ramos em sua obra "Vidas Secas", através da sua personagem principal Fabiano, com o objetivo de tentar perceber a ótica do sujeito desprovido de instrução diante das exigências da vida em sociedade e relação travada com as autoridades que detém a manipulação do direito. Faz-se, para isso, um exercício de Direito na Literatura.

Fabiano, assim como boa parte da população brasileira desprovida de formação educacional de qualidade, enfrenta obstáculos, muitas vezes, insuperáveis no que tange a perceber-se como titular de direitos e pleiteá-los judicialmente.

Foram destacados, para esta análise, excertos da obra com o intuito de ilustrar a problemática do trabalho. Faz-se, a partir disto, uma analogia entre as agruras do sertanejo e o dilema atual dos analfabetos funcionais frente as estrutura formal do Poder Judiciário e da ciência jurídica como um todo. A massa de sujeitos com níveis baixos de alfabetismos será chamada, em certa altura, de "cidadãos fabianos".

Por outro lado, operando ainda com as metáforas da obra, trasladou-se o sertão de Graciliano para ambiente de Justiça, que, por muitas vezes, apresenta-se como um espaço seco, de estiagem de direitos para o cidadão. Sobre isso, é importante frisar que o sertão retratado na obra literária não se concentra em fatores geográficos, mas em questões sociais, revelando-se como um texto de denúncia social.

O que é denominado neste trabalho como Justiça Seca, portanto, diz respeito a um conjunto de elementos e condutas próprias dos operadores do direito e da estrutura tradicional dos órgãos do Poder Judiciário que acabam por excluir aqueles que não dispõem de tino razoável para lidar com as tradicionais linguagem e dinâmica processuais.

A relevância social deste estudo reside na preocupação que deve ter a ciência jurídica sobre o problema, dado que a dificuldade de demandar judicialmente é um dilema por que passa grande parcela dos brasileiros. As pesquisas têm revelado números alarmantes sobre os níveis de alfabetismo alcançados pela população.

Tem-se constatado que a maioria dos cidadãos, embora tenha frequentado a escola, não atinge ao nível pleno de alfabetismo que é o mínimo existencial previsto pela Carta Magna para o direito fundamental à educação. Essas pessoas necessariamente precisam, em algum momento da vida, da Justiça pra defender seus direitos e, diante das dificuldades que enfrentarão, resta ao Direito refletir sobre mecanismos para inclusão destes sujeitos no pleito dos seus interesses.

Estabelecem-se, por conseguinte, como objetivos principais desta discussão: a investigação sobre os fatores que têm contribuído para a inefetividade do direito fundamental à educação e sua relação com o crescimento progressivo de analfabetos funcionais; deseja-se comprovar a relação de condicionalidade entre a materialização do direito ao ensino de qualidade e a efetivação do direito fundamental de acesso à justiça; quer também se indagar sobre a posição do Direito ao longo dos anos sobre a questão, intentando observar se a ciência jurídica na sua evolução tem contribuído ou não com a exclusão do cidadão comum do âmbito judicial; por fim, almeja-se refletir sobre possíveis medidas capazes de superar ou, minorar ao menos, o problema.

Pensando nisso, o este trabalho monográfico ocupa- se, incialmente, no seu capítulo “Do Direito Fundamental à Educação” em pensar a dogmática do referido direito

fazendo um esboço histórico sobre sua evolução ao longo das constituições pátrias, estabelecendo qual seria a concepção atual, passando pelo estudo do regime jurídico do direito, para no final, fazer indagações mais zetéticas sobre o caráter desenvolvimentista da educação e implicações da carência educacional para os indivíduos e para o Estado.

No capítulo seguinte, “A Efetividade do Direito à Educação como Condição à Concretização do Direito de Acesso à Justiça”, fez-se, precipuamente, um estudo dogmático do direito fundamental de acesso à justiça acompanhando as ideias sobre ele nas cartas constitucionais, destacando qual o conceito que predomina hoje sobre a questão. Após, enumerou-se os obstáculos apontados pela doutrina processualista para concretização do acesso à justiça, percebendo a falta de instrução básica como o principal deles.

Abordagem diferente, no entanto, é feita no capítulo subsequente, “Diálogos com a Personagem Fabiano da Obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos”, no qual é feito um exercício de Direito na Literatura utilizando-se de texto literário para exame do problema. Assim, antes de tudo, dispõe-se sobre a disciplina Direito e Literatura e suas contribuições para o estudo do fenômeno jurídico. Em seguida, realiza-se uma análise do problema utilizando excertos da obra para analisar questões extraídas da perspectiva de Fabiano. Posteriormente, contextualiza-se o retrato artístico à realidade da prática no Brasil, no que diz respeito aos cidadãos e à Justiça.

Por último, no capítulo que antecede a conclusão, “Por Novas Perspectivas para o Poder Judiciário”, buscou-se refletir sobre de que maneira os ideais constitucionais da democracia, do desenvolvimento e da dignidade da pessoa humana poderiam servir de balizas para a superação do problema.

## **2 DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO**

### **2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA AO LONGO DAS CONSTITUIÇÕES PÁTRIAS**

A educação esteve sempre presente ao longo das Cartas Constitucionais do Brasil, variando em cada uma delas conforme o contexto sociopolítico. Em cada momento

histórico delineado, é possível observar avanços e recuos no que tange ao direito à educação.

Com a independência, em 1822, o acesso ao ensino fundamental público alcançou o *status* de norma constitucional, passando a ser incluído entre as garantias civis e políticas na Carta Magna de 1824, mantendo-se em todas as constituições pátrias até a atual Constituição da Educação, que concentra suas disposições sobre este direito entre os artigos 205 e 214 (MARTINS, 2006, p.19).

A Constituição Imperial de 1824 teve essência liberalista e, em que pese eximisse o Estado da prestação de serviços públicos, seguia a moderna ideia de valorização dos direitos individuais. A educação enquadrava-se como direito individual e, por isso, era garantida a instrução primária gratuita para todos os cidadãos (MEDEIROS, 2001, p.25).

A Carta Republicana de 1891 teve grande carga valorativa federalista, foi influenciada pelo positivismo e liberalismo norte americano, conseqüentemente, pouco dispôs sobre o direito à educação. Neste contexto, o ensino era atribuição própria dos estados-membros (MEDEIROS, 2001, p.25).

A constituinte de 1891 não se preocupou em garantir efetivamente a proteção ao direito de acesso ao ensino em seus diferentes níveis, sequer estabeleceu receitas tributárias específicas para a educação, além de não manter a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental. Não havia, na República Velha, a concepção social do Estado como aquele que deveria promover a instrução, ausente, portanto, era a discussão na sociedade brasileira sobre a generalização do ensino fundamental, bem como sobre a qualidade da prestação do serviço educacional. (MARTINS, 2006, p.23-24).

A Lei Maior de 1934, por sua vez, teve forte inspiração no modelo de Estado Social. O Estado que anteriormente tinha atuação restrita na promoção de direitos sociais, passou a ter papel determinante para a promoção destes (MEDEIROS, 2001, p.26).

Dessa forma, pode-se observar como grande avanço, um capítulo inteiro dessa carta dedicado aos direitos sociais (art. 148 a 158, CF/34), no qual estava presente o direito à educação fundamental tratado de forma bastante aprimorada, se comparada com as Constituições anteriores.



Impôs a Carta de 34, políticas que promovessem a erradicação do analfabetismo, primando pelo ensino primário gratuito, obrigatório e inclusivo aos adultos. O legislador desta época já demonstrou expressamente o caráter instrumental do direito da educação como fator condicionante à efetividade dos demais direitos fundamentais. (MARTINS, 2006, p.25).

Dentre as disposições sobre o tema, destacam-se: a competência privativa da União para traçar diretrizes da educação nacional; a competência concorrente dos estados-membros e da União para difundir a instrução pública em todos os níveis; a proteção à educação infantil através de proibições ao trabalho infantil; a preocupação com o estudante da zona rural; a obrigação das empresas de oferecerem ensino primário gratuito aos empregados e seus filhos analfabetos se empregassem mais de cinquenta trabalhadores e dentre estes e seus filhos houvesse pelo menos dez analfabetos; o capítulo sobre educação e cultura traçando importantes disposições sobre o tema; a exigência à criação do Plano Nacional de Educação; o estímulo à criação de estabelecimentos particulares de ensino, etc (MARTINS, 2006, p.25-27).

As questões a serem criticadas nesta Carta, no que tange a este direito, dizem respeito à dependência de legislação ordinária para o pleno exercício das disposições, bem como a exclusão dos analfabetos do alistamento eleitoral.

Em 1937, a Constituição Federal embora tenha seguido o modelo fascista que restringia sobremaneira as garantias individuais, manteve em relação à educação fundamental seu caráter gratuito e obrigatório (MEDEIROS, 2001, p.27).

Manter o caráter obrigatório e gratuito da educação, no entanto, não representou um avanço à normatividade deste direito, pelo contrário, a Carta Polaca de 1937 conferiu relevante retrocesso ao ensino fundamental, uma vez que não incluiu em seu texto várias garantias já conquistadas nas constituições antecedentes.

Sublinha Carlos E. B. R. Martins (2006, p.28) que:

Com efeito, houve flagrante retrocesso na proteção do direito de acesso ao ensino fundamental público, na medida em que a Constituição de 1937 manteve poucas normas declaratórias relativas à matéria, em que pese esboçar novas normas sancionatórias aos responsáveis negligentes ou que apresentassem escassez de recursos financeiros em manter a educação dos seus filhos.

O delineamento do perfil da Carta de 1937 acerca do direito ao ensino fundamental de qualidade observando-se os seguintes pontos: a) os analfabetos continuaram impedidos de alistar-se; b) estabeleceu-se como primeiro dever e direito natural dos pais a educação de seus filhos, tendo o Estado como agente facilitador desta obrigação/prerrogativa; c) pioneiramente também, protegeram-se os menores vítimas de abandono intelectual; d) bem como foi garantido aos pais muito pobres que auxílio financeiro do Estado para educação dos seus filhos; e) somente o ensino primário manteve-se obrigatório e gratuito (para aqueles que não dispusessem de recursos financeiros, os demais deveriam prestar contribuição módica ao estado); f) exigiu o adestramento físico e a disciplina moral-cívica para o aluno. (MARTINS, 2006, p.28-30).

O desejo de redemocratização repercutiu na Carta de 1946, trazendo, no que toca à educação, diversos princípios de natureza social. O grande problema ainda era a aplicabilidade mediata destas disposições, uma vez que para dar força jurídica a esse direito era necessário legislação infraconstitucional (MEDEIROS, 2006, p.27).

A referida Lei Maior reavivou muitos preceitos da Constituição de 1934 sobre o tema, além disso, inaugurou diversas disposições que preconizaram tratamento diferenciado ao ensino, dentre elas, as seguintes: criou a imunidade aos impostos das instituições de ensino; a obrigatoriedade do ensino primário em língua nacional; gratuidade aos mais necessitados; obrigação do empregador de custear ensino primário aos empregados e filhos destes, quando o quadro de trabalhadores chegasse a cem pessoas; retomou a reserva de percentual mínimo no orçamento dos entes federativos que deveria ser destinado à educação; criou o ensino supletivo para todo país; deu autonomia para os estados-membros organizarem sua estrutura educacional; e criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 4.024/61 (MARTINS, 2006, p.30-32).

A Constituição outorgada em 1967, apesar de nascer de um contexto ditatorial, manteve os princípios oriundos da Carta anterior e acrescentou outros, dentre os quais, evidenciam-se: a permissão do alistamento eleitoral ao analfabeto concedendo a este o direito de voto; estabeleceu faixa etária para o ensino primário obrigatório e gratuito; aumentou o quantum de receita auferida com os impostos que deveria ser destinada ao ensino; preconizou a opção para o empregador em custear

o ensino primário aos empregados e seus filhos, ou prestar a contribuição do Salário-Educação (Decreto-Lei nº 1.422/75) para a manutenção do ensino (MARTINS, 2006, p. 33-34).

Com a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, observou-se grande avanço na concepção da educação, entendida, a partir daí, como direito de todos e dever do Estado (MEDEIROS, 2001, p.28).

Pela primeira vez foi destacada, de forma expressa, a responsabilidade estatal na efetivação deste direito, quando disposto no artigo 176 que “a educação é direito de todos e dever do Estado”. A Carta de 1969 estabelece algumas inovações, quais sejam: os entes federativos deveriam estabelecer assistência mútua no que tange à educação; a partir desta Lei, o estado-membro passou a poder intervir no Município, se este não aplicasse o percentual mínimo a ser destinado ao ensino primário; retrocedeu, no entanto, ao retomar a proibição do alistamento eleitoral do analfabeto (MARTINS, 2006, p. 35).

Fato relevante ao desenvolvimento do direito ao ensino de qualidade aconteceu sob a égide desta Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases sofreu alterações que estabeleceram mudanças substanciais na estruturação e qualidade do ensino fundamental brasileiro, o que denotou importante prejuízo social. A referida situação se deu porque o ensino básico que era estruturado em ensino primário (4 anos), ginásial (4 anos) e colegial (três anos), foi substituído pelo modelo ensino de primeiro grau (8 anos) e de segundo grau (3 anos) cujo foco era a formação profissionalizante do aluno (MARTINS, 2006, p.35)

Este novo modelo implantado provocou imenso prejuízo à qualidade na prestação do serviço de ensino básico, porque a prioridade acabava sendo a formação de mão de obra para o mercado, em detrimento da instrução científica básica de qualidade do cidadão, o que representou flagrante contrassenso ao artigo 176 da Constituição que preconizava a educação como um direito de todos e obrigação a ser prestada pelo Estado.

Como poderia coexistir sistema jurídico normas que delineassem um perfil constitucional de valorização ao bem educação e legislação infraconstitucional que legitimasse molde de ensino que inviabilizava o alcance destes fins constitucionais?

Afirma Daniel Augusto Moreira, que a adoção do novo modelo embasado na terminalidade real- oposta ao que determinava a legal- foi a causadora do expressivo aumento do número de sujeitos analfabetos funcionais, pois estes tiveram acesso ao ensino fundamental inadequado que priorizava a preparação para o mercado de trabalho, independente da qualidade do ensino (MOREIRA *apud* MARTINS, 2006, p.36).

A faceta atual deste direito, no entanto, foi construída com o advento da Lei Fundamental de 1988. O legislador a essa época demonstrava o desejo de positivizar e efetivar os direitos de segunda e terceira geração e assim o fez com o direito à educação. Pela primeira vez, configurou tal direito como fundamental, dando-lhe força vinculante e ação própria. Agora o direito à educação fundamental era dotado de aplicação imediata, possuindo, inclusive, instrumentos para a sua efetivação.

A vigente Constituição recebe a denominação de Constituição Brasileira da Educação por trazer em seu bojo de normas um microsistema (do artigo 205 ao 214) referente ao direito educacional, nenhuma Carta no direito pátrio ou alienígena construiu estrutura protetiva tão ampla ao direito fundamental ao ensino. A grande novidade, e que transformou totalmente a concepção deste direito, é que agora se exige, para ser coerente com o espírito da Lei Maior, um padrão mínimo de qualidade.

A afirmação da existência de sistema jurídico próprio ao direito educacional é corroborado pelas disposições constitucionais sobre o conjunto de regras e princípios próprios deste direito, além de método de aplicação normativa especial tendo em vista o bem protegido, além de possuir objeto definido e tranquilamente delineado, qual seja, o direito fundamental ao ensino básico de qualidade.

Inúmeros foram os avanços promovidos pela Constituição federal de 1988, dentre eles, destaquem-se:

A visão do caráter desenvolvimentista do direito fundamental ao ensino de qualidade. O artigo 205 diz expressamente que a educação visará o “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Constituição Federal do Brasil, 1988).

São trazidos pelo artigo 206, os princípios regentes do microsistema educacional, são eles: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II-

Liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber; III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei; VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- Garantia de padrão de qualidade; VIII- Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Constituição Federal do Brasil, 1988).

O artigo 208, por sua vez, é de sensível relevância, porque pontua a responsabilidade estatal na prestação do serviço de ensino fundamental de qualidade. Inicialmente, estabelece como dever do Estado o cumprimento de políticas públicas capazes de viabilizar a efetivação do direito, especialmente, no que toca ao ensino fundamental, bem como a intenção de erradicar o analfabetismo em todas as faixas etárias com a prestação do ensino que detenha a qualidade mínima aceitável.

As medidas tomadas pelo Poder Público deveriam ser: I- a prestação de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando inclusive a gratuidade àquelas pessoas que não tiveram acesso na idade própria; II- a progressiva universalização do ensino médio gratuito; III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI- oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; VII- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (MARTINS, 2006, p. 38).

Depois disso, em seus parágrafos, o artigo vem a estabelecer que o direito ao ensino básico de qualidade é um direito público subjetivo, podendo por isso ser exigido judicialmente, dada a sua ausência ou má prestação, conseqüentemente, responsabilizando a autoridade competente. A responsabilidade do Estado a esse

direito é tão ampla, a ponto de ser encargo do ente estatal zelar, ao lado dos pais e responsáveis, pela frequência escolar do aluno.

O artigo 209, corroborando com o princípio da “coexistência de instituições públicas e particulares de ensino”, vem estabelecer regras para a prestação deste serviço pela iniciativa privada, dada a importância deste bem para a constituição. As condições são: I- cumprimento das normas gerais de educação nacional e II autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Constituição Federal do Brasil, 1988).

Estabelece o artigo 210 que deva ser estabelecido um padrão de conteúdos para garantir formação básica comum tendo esta respeito aos valores culturais artísticos, nacionais e regionais. Por essa razão, o parágrafo segundo deste dispositivo, reza que, em que pese o ensino fundamental deva ser ministrado em língua portuguesa, é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Além disso, o artigo também pontua que a educação religiosa será facultativa, refletindo o caráter laico que se pretendeu conferir a esta Carta.

Determina o artigo 211 que os entes federativos devam estabelecer entre si um vínculo de cooperação/colaboração mútua no que concerne à efetivação na prestação do ensino fundamental de qualidade. Sublinha tal dispositivo que é de atribuição precípua da União à organização e financiamento do ensino na esfera federal e dos Territórios, os Estados, por sua vez, atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio, enquanto os Municípios cuidarão da educação fundamental e infantil.

Define artigo 212 o *quantum* a ser reservado da receita auferida com os impostos para a educação em cada ente federativo, bem como destaca que na distribuição dos recursos públicos deverá ser assegurada a prioridade de atendimento das necessidades do ensino obrigatório, garantidos os padrões de qualidade e equidade definidos nos termos do plano nacional de educação. E, também para custeio da educação, a CF/88 manteve o Salário-Família, com as devidas atualizações legais, criado na Carta de 1967.

Dispõe o artigo 213 que os recursos destinados ao ensino público, poderão também ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que

comprovem a finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, além disso, devem garantir a destinação do seu patrimônio à outra escola do mesmo gênero, ou ao Poder Público, quando encerrarem suas atividades.

Determina o artigo ainda que estes recursos possam também ser destinados a bolsas de estudo para quem demonstre a insuficiência de recursos, quando houver escassez de vagas e cursos regulares na rede pública de ensino na localidade em que resida o educando, ficando o Estado obrigado a incluir nas suas prioridades de investimentos, a expansão da rede naquela região.

Por fim, a Constituição traz no artigo 214 metas norteadoras para a lei infraconstitucional que implantará o plano nacional de educação, são elas: I- a erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do país; VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Constituição Federal do Brasil, 1988).

Observe-se que o legislador vem realizando importantes alterações ao texto da constituinte, através de Emendas Constitucionais, para promover maiores institutos protetivos ao direito de acesso ao ensino fundamental de qualidade, enfatizando-se, porém, que houve retrocessos na medida em que foram desvinculados recursos anteriormente destinados à consecução deste direito (MARTINS, 2006, p.41).

É importante pontuar também que com o advento desta Carta, fez-se imperiosa a alteração da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) para adequação dos novos ditames constitucionais que tenta abandonar a estrutura educacional que desprestigiava a prestação de qualidade do ensino, priorizado, inconsequentemente, a profissionalização.

A referida lei agora fora tombada com a numeração 9.394/96, e, em seu artigo 21 estabelece que a educação escolar passará pela fase de educação básica, subdividida em educação infantil e ensino fundamental e pela fase de educação superior.

A LDB, agora, apresenta redação que se harmoniza com as disposições constitucionais, ao afirmar que a formação básica do cidadão é o objetivo da educação fundamental e este fim será alcançado mediante: o desenvolvimento da

capacidade de aprender; a compreensão do ambiente natural e sociopolítico, abrangendo conhecimentos em tecnologia e artes; a educação para a cidadania; e, a valorização da família e dos ideais de solidariedade humana (artigo 32, Lei 9.394/96).

## 2.2 CONCEPÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Contemporaneamente, o direito à educação ganha nova concepção, sendo entendido como o direito fundamental de acesso ao ensino básico de qualidade, que deve ser regido, dentre outros fundamentos, pelo princípio da universalidade que determina o acesso de todos de forma inclusiva, abrangendo os sujeitos portadores de necessidades especiais, adultos, bem como a instrução básica que valorize e preserve as peculiaridades culturais. Sobre isso, dispõe o artigo 205 não só que o direito à educação é prerrogativa de todos que residam no país, mas também de que este direito primará pelo desenvolvimento do sujeito educando enquanto pessoa, cidadão e profissional.

Explana o mestre Anísio Teixeira (1996, p.60) que:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas.

Tendo em vista estas relevantes finalidades, a Constituição classificou brilhantemente o direito fundamental ao ensino básico como um direito público subjetivo, isto é, um direito que por ser plenamente eficaz e de aplicação imediata, poderá ser exigido judicialmente e o seu descumprimento pela Administração Pública gera responsabilização pessoal dos gestores.

Miguel Reale (2009, p. 260) explica que os direitos ditos subjetivos implicam “a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio”. Nesta mesma linha, esclarece Maria C. B. Lima que os referidos direitos representam requisitos mínimos para a existência digna da pessoa humana, os quais não podem ser objetos de intervenção estatal (LIMA, 2003, p. 20).



O direito a educação, com isso, não só é dever essencialmente do Estado e da família, é também um dever da coletividade que tem responsabilidade social e do próprio indivíduo, que tem obrigação de educar-se. A pulverização desta responsabilidade denota a intenção constitucional de promover o desenvolvimento social.

A Constituição destaca o caráter instrumental deste direito ao afirmar que ele viabiliza a concretização dos demais (artigo 205). Nesse sentido, a Carta Magna revela a sua opção pela teoria da indissociabilidade, isto é, a inteligência de que os direitos fundamentais têm, necessariamente, efetividade indivisível, ou seja, mantém entre si vínculo de interdependência no que concerne as suas concretizações (TRINDADE *apud* TOZI, 2013, p.8).

A doutrina de Carlos E. B. R. Martins (200?, p.24) enquadra o direito ao ensino de qualidade como um direito fundamental auto-instrumental, diferenciando-o dos instrumentais. Segundo o douto jurista, “os primeiros corresponderiam àqueles direitos indispensáveis para a consecução da efetividade de outros direitos fundamentais”, enquanto que os auto-instrumentais são aqueles “cuja garantia do exercício é indispensável para a sua própria efetividade”. Contextualiza a afirmativa da seguinte forma:

Se o cidadão não tem acesso à educação, além dele não estar preparado para o exercício da cidadania, ao seu pleno desenvolvimento e sua qualificação para o trabalho estar comprometida (artigo 205, CF/88), ele não está nem mesmo apto a reconhecer os instrumentos necessários para garantir o seu próprio direito à educação. Em outras palavras, sem educação não há como garantir o direito à educação.

Em síntese, portanto, o direito de acesso ao ensino básico de qualidade é um direito fundamental do tipo prestacional (de segunda geração), que deve ser oferecido a todos brasileiros e estrangeiros aqui residentes, visando a formação do sujeito enquanto pessoa, profissional e cidadão apontando para o desenvolvimento individual e social. Possui aplicabilidade imediata e poderá ser exigido judicialmente quando mal ou não prestado. Neste sentido, destacam-se as precípua responsabilidade e obrigação do Estado na sua prestação, o que não extingue o dever da família e de toda sociedade de contribuir para a consecução deste fim.

## 2.3 NATUREZA JURÍDICA

O direito à educação é instituto de natureza e regime jurídicos complexos, dadas as peculiaridades dessa garantia.

Caracteriza-se como direito fundamental, social, individual, difuso, coletivo e tem como fundamento o macro-princípio da dignidade da pessoa humana. Ao mesmo tempo, apresenta-se como dever fundamental. Em razão disso, na relação jurídica que tem a educação como objeto, as partes são, ao mesmo tempo, sujeitos ativos e passivos (RANIERI, 2013, p.55).

É fundamental porque advém de disposições constitucionais entendidas como cláusulas pétreas (ANDRADE, 1999, p.91-92), contidas principalmente nos artigos 6, 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988. É, por sua vez, social, porque se enquadra como direito de segunda geração ou, nas palavras do mestre Ingo W. Sarlet, no âmbito dos “direitos a algo” ou prestacionais (SARLET, 2001, p. 392). Apresenta, ainda, tutela individual e coletiva por direcionar-se tanto ao indivíduo como pessoa, mas também à coletividade de sujeitos e à sociedade genericamente (RANIERI, 2013, p.80).

Neste último aspecto, é importante pontuar a peculiar característica do instituto de que os sujeitos envolvidos com a educação, no seu sentido jurídico, são ao mesmo tempo credores e devedores da respectiva obrigação. Isto é, o indivíduo tem, enquanto pessoa, direito à educação básica de qualidade da mesma forma que tem o dever de se educar, pois, a sua formação tem papel essencial no desenvolvimento do Estado Democrático de Direito (RANIERI, 2013, p.79).

O Estado, por seu turno, ao mesmo tempo em que tem o dever de viabilizar o acesso à educação, pode também exigir a prestação do direito e responsabilizar os agentes obrigados a garanti-lo. A família e a sociedade são, do mesmo modo, responsáveis pela eficácia do direito e podem pleiteá-lo judicialmente.

Por ser direito fundamental classifica-se também como imprescritível, inalienável, irrenunciável, inviolável, universal, além de possuir os atributos de efetividade e interdependência e complementariedade com outros direitos constitucionais (RANIERI, 2013, p.76).

É ainda, direito público subjetivo, ou seja, direito que pode ser exigido pelo indivíduo, posto que está incorporado ao seu patrimônio, diretamente ao Estado ou a quem lhe faça as vezes (SILVA, 2006, p. 794).

A doutrina (RANIERI, 2013, p. 82) e a jurisprudência (ADI 1007-7, DOU 2006) assinalam o caráter de serviço que tem a educação, podendo ser prestada pelo Estado, mas também pela iniciativa privada. Realizada a prestação pelo ente público, reger-se-á a relação jurídica pelas normas de Direito Público, entretanto, sendo prestada pelo particular, a situação será disciplinada pelo Direito Privado, parcialmente derogado, dada a natureza desse direito (LDB, artigo 20).

A Constituição Federal em seu artigo 208 ainda caracteriza o direito à educação básica como obrigatório (compulsório a todos os sujeitos), universal (comum a todos), e, em razão disso gratuito.

#### 2.4 FORÇA JURÍDICA DAS DISPOSIÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Feita a caracterização do direito de acesso ao ensino de qualidade - como direito fundamental, subjetivo público, conteúdo do mínimo existencial de todo indivíduo, tendo em vista sua derivação do fundamento da dignidade da pessoa humana- resta clara a intensa força que a Lei Maior conferiu aos dispositivos referentes ao instituto, e, em razão desse caráter, o regime jurídico do direito à educação apresenta peculiaridades.

A doutrina tipicamente postula que direitos sociais exigem um fazer do gestor público e/ou do legislador, para que sejam criadas condições de concretização do que reza a Constituição sobre esses direitos. Segundo Nina S. Ranieri (2013, p. 86), há quem afirme, inclusive, que enquanto não realizada a prestação pela Administração Pública ou pelo Legislativo, esses direitos seriam apenas virtualidades. De outro lado, os direitos de liberdade, ou liberdades públicas, como partem do pressuposto do “não fazer” estatal, estariam garantidos tão somente do mandamento constitucional, não dependendo de atuação do Poder Público posteriormente.

O direito à educação, por sua vez, em que pese seu enquadramento como direito social, não obedece a essa regra dado o caráter dos bens que resguarda. A autora Nina S. Ranieri destaca as razões que justificam essas considerações (2013, p.87):

a) seu regime jurídico se extrai direta e principalmente do texto constitucional, podendo ser complementado por normas de Direito Administrativo, ao contrário do que ocorre com os demais direitos sociais, cujo regime jurídico se extrai principalmente do Direito Administrativo. (v.g. saúde, CF, art. 196; previdência, CF, art. 201; assistência social, CF, art. 203);

b) apresenta intensa determinação de conteúdo e densidade de proteção.

Assim, o conteúdo do direito, assim como a estruturação do seu regime jurídico e o alcance dos atributos de aplicabilidade e eficácia são suficientemente demonstrados pela Carta de 1988. A concretização do direito, contudo, depende da atuação administrativa e legislativa no que tange a conferir executoriedade aos dispositivos.

#### **2.4.1 Direito de aplicação imediata**

Da inteligência dos artigos constitucionais que tratam dos princípios da educação-igualdade de acesso e permanência na escola (art. 206, I, CF/88), as liberdades na Educação (art. 206, II e III, CF/88), a garantia da autonomia universitária (art. 207, CF/88) e a liberdade de ensino para a iniciativa privada (art. 209, CF/88)- não se pode extrair outra hermenêutica que não a de que o direito de acesso ao ensino de qualidade tem aplicação imediata.

Isto porque, todos estes princípios veiculam teor de direito e garantias fundamentais, e, sobre isso, a Carta Constitucional dispõe no §1º, do artigo 5º que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicabilidade imediata” (Constituição Federal, 1988).

A aplicabilidade imediata, ou justiciabilidade imediata, nada mais é que o poder que o titular do direito tem de reclamar diretamente ao Poder Judiciário a má prestação ou a ausência de prestação do seu direito, para que este possa exercer controle e, até mesmo, intervenção em atos administrativos ou ações/omissões legislativas que esteja prejudicando a fruição do direito (RANIERI, 2013, p. 90).

A consequência desse atributo normativo é vinculação do Estado ao mandamento constitucional, logo, restou aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário a

obrigação de adotar medidas que garantam a fruição do direito em questão. Há, nesta senda, a proibição ao “não-fazer” que anuncia como direito correlato a proibição ao retrocesso( RANIERI, 2013, p.87). Ou seja, o Poder Público não deve apenas “fazer”, mas deve cuidar também para o que já foi conquistado, em relação à educação, não seja prejudicado ou extinto do sistema jurídico.

O autor Paulo Afonso Garrido de Paula considera que a Constituição Federal estabeleceu balizas para se saber o alcance da aplicação dessas normas. Segundo o professor, o direcionamento da norma aponta para a materialização do direito através de política social básica, em obediência aos preceitos da dignidade da pessoa humana, princípio da cidadania, fundamentos da República -art. 1º, CF/88 (PAULA, 1995, p.13-14).

De outra maneira, a jurisprudência vem assinalando três principais fatores de limitação, quais sejam: “o limite do mínimo existencial a ser garantido ao indivíduo; o limite da razoabilidade da pretensão deduzida frente ao poder Judiciário; e o limite da reserva do possível” (RANIERI, 2013, p.91).

#### **2.4.2 Mecanismos de proteção**

Com o fito de instrumentalizar o titular do direito ao ensino de qualidade, a Constituição federal e o sistema jurídico pátrio elencaram diversos mecanismos para sua proteção, incluindo medidas processuais e institucionais.

Além disso, o regime jurídico vigente amplia o rol de legitimados incluindo pais/responsáveis, associações, organizações sindicais, órgãos de classe, grupos ou categorias, entes estatais personalizados e o Ministério Público, além de valorizar a tutela coletiva e difusa do direito (RANIERI, 2013, p. 92).

A proteção ao direito é materializada, principalmente, através das ações de controle de constitucionalidade, além dos tradicionais remédios constitucionais, bem como com a previsão da ação prevista no artigo 5º, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases que tramita sob o rito sumário, e das ações previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 208 e 212, § 2º, sendo a primeira ação civil pública de responsabilidade e a segunda ação mandamental.

Dessa forma, o mandado de segurança (art. 5º, LXIX e LXX, CF/88) poderá ser impetrado quando se deseje fazer controle concreto de violação a direito líquido e certo ao ensino fundamental de qualidade. O pedido determinará a natureza da ação, será o mandado de segurança declaratório quando o impetrante almeje a nulidade de ato da Administração que viole o seu direito ao ensino. Poderá, por outro lado, ser constitutivo se o objeto da ação consistir no desejo de modificar a relação jurídica criada com o ato do Poder Público. E, por último, será o mandado de segurança condenatório se através dele se exija prestação positiva do Estado em relação ao direito social do impetrante (LIMA, 2003, p.111).

O mandado de injunção (art. 5º, LXXI, CF/88) será usado como mecanismo quando a falta de norma infraconstitucional impeça o desfrute do direito fundamental ao ensino por seu titular. O pedido, neste caso, será pautado na exigência da prestação do direito pelo Poder Público.

A ação popular (art. 5º, LXXIII, CF/88) poderá ser utilizada por qualquer cidadão portador de título eleitoral pleiteando interesse difuso, no caso, direito social ao ensino público de qualidade. O pedido consistirá no requerimento de condenação do Poder Público em obrigação de dar, fazer ou não fazer (MARTINS, 2006, p. 106).

A ação direta de inconstitucionalidade (art. 103, CF/88) poderá ser utilizada quando norma inferior a Constituição Federal, não observar a compatibilidade vertical exigida pelo sistema jurídico. O vício poderá estar relacionado à forma ou ao conteúdo disciplinados pela Carta Maior. Como bem exemplifica C. Rátis Martins (2006, p. 99):

Seriam passíveis das ações diretas de inconstitucionalidade as emendas constitucionais nº 27 e nº 42 que desvincularam receitas que eram destinadas ao FUNDEF, prejudicando, conseqüentemente, o acesso ao ensino fundamental público de qualidade.

A arguição de descumprimento de preceito fundamental, em que pese seu caráter subsidiário, poderá ser ajuizada tanto para evitar quanto para reparar a sua lesão oriunda de ato do Poder público. Logo, entendendo preceito fundamental como “todas as prescrições que dão sentido básico ao regime constitucional”, nas palavras de Dirley da Cunha Junior (2004, p. 560), é plenamente aceitável que se utilize da referida ação para defender o direito fundamental ao ensino básico de qualidade.

A Lei Fundamental de 1988 trouxe a possibilidade de intervenção pela União nos Estados e Municípios localizados em Territórios Federais quando o princípio constitucional referente à vinculação da receita auferida com impostos estaduais, incluindo-se a receita proveniente de transferências, para custeio e desenvolvimento da educação fosse desvirtuado (artigo 34, VII, e, CF/88). Havendo desvio desta verba, caberia a propositura da ação direta de inconstitucionalidade interventiva.

A ação direta de inconstitucionalidade por omissão terá utilidade para que seja cientificado o Poder competente sobre a execução das medidas necessárias a superação de obstáculos ao direito ao ensino (MARTINS, 2006, p.100).

A ação declaratória de constitucionalidade, por sua vez, em relação ao direito fundamental ao ensino, servirá apenas para tornar absoluta presunção relativa a tal direito quando da possível controvérsia nos tribunais (MARTINS, 2006, p.101).

A ação civil pública de responsabilidade pelo não oferecimento ou oferecimento irregular de educação é prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 208, tendo em vista o mandamento da lei que assegura a toda criança o direito à educação. É legitimado para o ajuizamento da ação o representante do Ministério Público, os entes federativos e associações legalmente constituídas há pelo menos um ano e que incluam entre seus fins institucionais a defesa de interesses e direitos protegidos pelo ECA (MARTINS, 2006, p.107).

O Estatuto da Criança e do Adolescente cria um instituto semelhante ao mandado de segurança chamado de ação mandamental, através dela o legislador ordinário previu que seria possível um *facere* ou uma abstenção forçada no agir do Estado, através da obtenção de mandado pelo qual a autoridade judiciária determinaria a dita obrigação. Esta ação tem como legitimado o Ministério Público quando houver situação do não oferecimento do da má prestação do direito ao ensino público fundamental de qualidade. Nada mais é que uma repetição ao mandado de segurança previsto no seu artigo 212 (MARTINS, 2006, p.109).

Além disso, observam-se mecanismos específicos como: a previsão de crime de responsabilidade destinado aos gestores públicos, artigo 5º, § 4º, da Lei 9.394/9; crime de abandono presente no artigo 246, CPB, e, relação à proteção pelas vias institucionais, destaca-se a atuação do Ministério Público (art.129, III, CF/88).

A doutrina assinala, ainda, a ação inominada descrita pelo artigo 5º, § 3º, da Lei 9.394/96 (LDB), que confere a todo e qualquer cidadão o poder de exigir o acesso ao ensino, seja por via particular, coletiva ou representando pelo Ministério Público (MARTINS, 2006, p.112).

O professor Carlos E. B. R. Martins, teoriza sobre a ação denominada *habeas educationis*, que segundo ele, seria também um instrumento processual previsto pela Constituição Federal para o fim de proteger o direito em questão. A nova ação criada, no entanto, carece de regulamentação normativa infraconstitucional. É caracterizada como ação de natureza cível que estaria compreendida no rol dos remédios constitucionais, devendo ser prevista, porém, pelo legislador ordinário. Segundo esta doutrina, enquanto a matéria não fosse disciplinada na legislação, as normas referentes ao mandado de segurança deveriam ser aplicadas à referida ação (MARTINS, 2006, p. 113).

O *habeas educationis* teria cabimento sempre que não fosse garantida a qualidade na prestação do ensino, quesito este indispensável nos ditames da Constituição da Educação. O objeto da ação seria o pleito assecuratório do direito de acesso ao ensino de qualidade, devendo a autoridade judicial tomar providências para que esta garantia não sofra qualquer restrição, sanando de pronto a lesividade. Impende destacar que a referida ação não terá caráter indenizatório (MARTINS, 2006, p. 113).

O sistema jurídico pátrio, contudo, não se restringiu a dar prerrogativas apenas ao administrado para assegurar o seu direito, e, nesse sentido, não se pode olvidar as previsões constitucionais sobre medidas de autocontrole da máquina pública, sem necessidade de provocação do cidadão- Princípio Constitucional da Autotutela Administrativa- que ordena que a própria Administração Pública reaprecie os atos produzidos em seu âmbito, análise esta que pode incidir sobre a legalidade do ato ou quanto ao mérito (PIETRO, 2011, p.70).

Destaque-se, por fim, que a tutela do direito de acesso ao ensino de qualidade não se limita ao âmbito do poder Judiciário. Adiciona-se também a proteção institucional exercida pelos Conselhos de Educação e Tribunais de Contas em todos os níveis da federação (RANIERI, 2013, p. 95).



### **2.4.3 A (in)efetividade das normas relativas do direito fundamental de acesso ao ensino de qualidade**

Em que pese todas as garantias abstratamente construídas para efetivação dos direitos fundamentais, a vida prática releva a grande dificuldade em concretizá-los. A contemporaneidade vive, por isso, numa crise constitucional ou fase de frustração constitucional, uma vez que, a Carta Maior apresenta uma gama de direitos e instrumentos para a sua concretização, mas que não logram êxito na realidade.

Corroborando esta ideia, Pinto Ferreira (2011, p. 910-911) afirma que as Constituições pátrias estão carregadas de ilusões constitucionais, miragens, com uma forte dosagem de romantismo.

O que ocorre, em verdade, é um descompasso entre a previsão legislativa e o estágio de evolução do Estado Democrático de Direito instalado. O Estado Social originariamente desenhado pela constituinte passou por diversas alterações, através de emendas constitucionais que conferiram ao Estado feições neoliberais, em razão de políticas econômicas que inseriram o Brasil na ordem econômica mundial nas últimas décadas (SANT'ANA, 2010, p. 371-375). Assim, não se harmonizam os mandamentos que conduzem à aplicabilidade imediata destes direitos e as opções políticas que tem sido feitas pelo Estado.

A efetividade do direito fundamental à educação básica padece deste mesmo desafio, dado que se enquadra como direito prestacional. Apesar de a Constituição Federal oferecer norteamento sobre sua existência, conteúdo e amplitude, dotando as respectivas normas do atributo da eficácia, a concretização deste direito exige a atuação do Poder Público e da disponibilidade de recursos financeiros para a consecução das condições para seu alcance.

Para explicar o problema da efetividade do direito de acesso ao ensino de qualidade, a doutrina utiliza da contraposição entre as teorias da reserva do possível e do mínimo existencial, isso porque, alegada a falta de recursos para a prestação estatal, a concretização do direito restaria prejudicada.

A teoria da reserva do possível, originária da Corte Constitucional Alemã, reza que a prestação de serviços públicos pelo Estado está condicionada à disponibilidade de

recursos econômicos, bem como às decisões legislativas e executivas referentes à composição do orçamento público (SOARES apud LIMA e GICO, 2012, p.499).

Em razão disso, Emerson Garcia esclarece que a referida teoria opera em dois níveis, no âmbito da ordem jurídica quando se observa ausência de previsão de gastos com a educação nas leis orçamentárias, e no plano fático quando não existem os próprios recursos necessários à satisfação do direito (GARCIA, 2004, p.190).

Por outro lado, existe a teoria do mínimo existencial dispondo que os direitos fundamentais possuem um núcleo comum ou núcleo duro que diz respeito ao conteúdo mínimo e inderrogável deste direito (GARCIA, 2004, p.184). Ou, nas palavras de Lima e Gico (2012, p.500), a quantidade mínima do bem carregado por aquele direito, que garanta viver dignamente.

O mínimo existencial do direito fundamental à educação seria a instrução mínima, ou a educação básica disciplina no texto constitucional como universal e gratuita, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito enquanto pessoa, para o exercício da cidadania e para o trabalho (MARTINS, 200?, p.25).

Dessa forma, é vedada ao Estado, e aos particulares que prestam esse serviço, qualquer conduta que viole o alcance do mínimo estabelecido pelo texto constitucional, seja por vias legislativas ou materiais, por atitudes omissivas ou comissivas.

A proibição se mostra legítima tendo em vista a essencialidade do bem protegido pelo direito à educação e pelo seu caráter instrumental em relação aos demais direitos fundamentais. O ensino básico além de ser garantidor dos fins apontados no artigo 205 da Carta Constitucional, também se mostra essencial à consecução de outros, pois, só através dele o indivíduo passa a ter condições de se desenvolver como cidadão e exigir a prestação de todas as garantias que a lei lhe confere.

Não podem prosperar, portanto, as alegações de que a falta de recursos financeiros impossibilita a efetivação do direito ao ensino de qualidade. O Estado tem o dever de cumprir com o mandamento constitucional e isso envolve a destinação suficiente de recursos para o alcance do mínimo educacional, porque, as pessoas não podem ser privadas de viver dignamente.

Segundo os autores Lima e Gico (2012, p.501-503), o problema financeiro do direito de acesso ao ensino estaria na mezinha percentagem de recursos destinada a estruturação desse direito, não obstante a transferência obrigatória de receita tributária entre os entes federados e a criação de fundos para educação. Adicionam a este fator, outro de caráter sociológico: para os referidos juristas, o discurso da insuficiência de recursos é um discurso hegemônico utilizado para manobrar as massas, induzindo os sujeitos sociais a aceitarem esse motivo, para que não se insurjam contra o Poder Público buscando concretizar seu direito.

Edivaldo Boaventura, por sua vez, elucida a questão sob outra perspectiva, apontando como motivo para a ineficiência dos direitos fundamentais o desinteresse no Brasil para estruturação do Estado Social:

Avanço econômico e atraso social- Como é notório, o Brasil, apesar de adiantar-se na economia industrial, sendo como dizem a oitava do mundo ocidental, atrasou-se consideravelmente no bem-estar social, especialmente em saúde e educação. De certo modo, a pregação europeia pela educação pública, universal e obrigatória, de cem anos atrás é, para o Brasil, nesse final de século XX, absolutamente atual (BOAVENTURA, 2000, p.80)

A solução para reduzir-se o fosso existente entre a previsão legal e a realidade fática, para Lima e Gico (2012, 504-505), residiria num processo de conscientização da população que conduzisse estas pessoas a uma visão real do problema, para que assim, pudessem lutar pela efetivação do direito fundamental à educação e, através dele, pela efetivação dos demais.

Além disso, acredita-se que a efetivação do direito de acesso ao ensino de qualidade perpassa pelo aumento da percentagem de verbas a serem destinadas ao setor educacional, bem como pelo aumento da fiscalização na gestão destes recursos, pela previsão de políticas públicas concentradas em tornar eficiente a ação do Poder Público neste particular, e pela atuação jurisdicional concentrada em efetivar as normas constitucionais e as políticas governamentais pensadas para este fim.

## 2.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO

A doutrina sobre Direito Educacional, a exemplo das obras de Mônica Sifuentes (MEDEIROS, 2001) e Nina Ranieri (RANIERI, 2011), vem sustentando uma

aproximação entre os direitos à educação e ao desenvolvimento. Nesse sentido, o direito de acesso ensino básico de qualidade é entendido como um direito ao desenvolvimento, partindo do pressuposto de que a efetivação do primeiro tem como consequência o alcance do desenvolvimento pessoal e coletivo.

De outro modo, há vertente doutrinária que tende a encarar o direito ao desenvolvimento como mera norma programática, de eficácia limitada, não podendo ser exigido tal como as normas de aplicabilidade imediata que veiculam os direitos sociais (FERNANDES, 2011, p.36). Nessa ordem de ideias, o direito à educação estaria incluído no segundo grupo, assim, a indissociabilidade dos referidos institutos, assinalada pela primeira doutrina (RANIERI, 2011, p.1066), restaria prejudicada, pois a natureza jurídica aqui definida ao direito ao desenvolvimento inviabilizaria a equiparação dos direitos no que diz respeito aos atributos de aplicabilidade e eficácia.

Diante desses posicionamentos, é necessário refletir sobre a interpretação que deve ser dada ao direito ao desenvolvimento, partindo da disposição constitucional sobre a matéria. O artigo 3º, II, da Carta Magna de 1988 estabelece como um dos objetivos fundamentais da República a garantia do desenvolvimento social, contudo, qual seria o sentido jurídico mais pertinente a ser empregado ao instituto?

A professora Cristina Seixas Graça, esclarece que desenvolver é termo que pode significar “crescer”, “fazer progredir”, “medrar”, “melhorar”, “fazer se adiantar”. Dessa forma, o “desenvolvimento será o ato ou efeito de desenvolver”. Seria o um movimento para o crescimento e progresso. Juridicamente, o desenvolvimento estaria ligado às opções políticas, ao contexto social e produtivo dos países, sendo entendido como direito fundamental garantidor de condições dignas de vida para os indivíduos inseridos em determinada ordem econômica (GRAÇA, 2005, p. 96).

O douto jurista Eros Roberto Grau explana que:

[o desenvolvimento] (...) se verifica na medida em que sejam praticados atos de inovação, que deem ensejo ao surgimento de novos fenômenos jurídicos, políticos, econômicos e sociais que resultem em mudanças de ordem material em dada sociedade (GRAU *apud* FERNANDES, 2011, p.35).

A concepção trazida pela professora Nina Ranieri, no entanto, parece ser a ideia que apresenta mais clareza para se entender o sentido conferido ao direito ao desenvolvimento pelo legislador originário. Para a autora, o direito ao

desenvolvimento é a síntese dos direitos fundamentais arguidos pela Constituição Federal. Isto é, o desenvolvimento só pode ser alcançado a partir da devida fruição dos demais direitos fundamentais, em especial dos direitos sociais. E, por guardar vínculo direto com os direitos sociais, pois só se efetiva com a concretização destes, teria a natureza própria dos direitos de prestação, ou seja, caracterizando-se por ser direito de satisfação imediata (RANIERI, 2011, p.1057).

Esse entendimento, consoante explicação da professora, é justificado por elementos do sistema jurídico. Primeiramente, admite-se que o conceito adotado está em conformação com os sentidos empregados (individual, coletivo, e sócio-político) para desenvolvimento na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento- artigo 1º- da qual o Brasil é signatário, apesar de ainda não estar ratificado na ordem interna. Além disso, o legislador constituinte enumerou como objetivo da República a “garantia do desenvolvimento nacional”, sendo este uma garantia fundamental, deve obedecer ao que reza o §1º do artigo 5º da CF/88 que confere aplicabilidade imediata às normas definidoras de garantias fundamentais (RANIERI, 2011, p.1056-1057).

A redução do direito ao desenvolvimento a norma meramente programática parece, desse modo, uma consideração equivocada, visto que, engloba em seu conteúdo a fruição de uma gama de direitos subjetivos públicos.

### **2.5.1 Educação: ferramenta constitucional para o desenvolvimento individual e coletivo**

O direito ao desenvolvimento configura-se como uma prerrogativa da qual todo ser humano é titular, garantindo-lhe o alcance de um mínimo razoável de condições para uma vida digna. Caracteriza-se como direito fundamental de terceira geração, vez que tutela bem difuso, de aplicabilidade imediata, podendo, portanto, ser exigido aos três Poderes medidas que garantam a consecução deste objetivo essencial do Estado (PEIXINHO E FERRARO, 2008, p.6.963).

A Constituição Federal estabelece um vínculo de reciprocidade entre o direito fundamental à educação básica e o direito fundamental ao desenvolvimento, isto porque, ao passo que institui como objetivo primordial da República a garantia do

desenvolvimento nacional, artigo 3º, II, dispõe também no artigo 205 que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

Adicione-se a esta relação, a previsão de mais um dos objetivos da República (art. 3º, III, CF/88) qual seja, “a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades, a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sem preconceitos”. Pois bem, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento é entendido como forma de “melhorar, crescer, avançar”, não é difícil concluir que este progresso restaria inviável sem a inclusão da educação de qualidade no processo de desenvolvimento.

Uma interpretação sistemática dos artigos conduziria certamente ao entendimento de que a Lei Fundamental considera a instrução como meio pelo qual o sujeito alcançaria o progresso, seja no âmbito pessoal, coletivo, através do exercício da cidadania, e do trabalho. Este avanço também se opera a nível do Estado, não apenas ao que tange o desenvolvimento da ordem econômica, mas também dos processos democráticos. Dessa última afirmativa é que se extrai a concepção da educação como dever fundamental do indivíduo, pois, sua autodeterminação como cidadão ativo depende de uma formação básica razoável.

Dessa maneira, ao Estado é exigível a criação de condições para que os indivíduos possam acessar o direito fundamental ao ensino básico de qualidade e por consequência lógica alcançar o desenvolvimento nos moldes delineados pela Carta Constitucional.

A proteção do direito ao ensino, através das vias processuais e institucionais, seria conseqüentemente defesa ao direito fundamental ao desenvolvimento, vez que um pressupõe o outro, sendo institutos indissociáveis, tendo em vista suas implicações democráticas. Por via contrária, portanto, a violação ao direito de acesso à educação representa agressão reflexa ao direito ao desenvolvimento (RANIERI, 2011, p.1062-1066).

### 2.5.2 A educação cidadã

O direito à educação que garante o desenvolvimento é aquela capaz de atender aos fins democráticos traçados pela Constituição Federal. Logo, como já afirmado em linhas anteriores, o direito de acesso ao ensino não se reduz a mera garantia de vagas em instituições de ensino básico, é necessário uma conjunção de condições que garantam a fruição deste direito, bem como é imprescindível, para sua efetivação, que a prestação de serviços educacionais atenda a padrões razoáveis de qualidade. Com isso, o direito verdadeiramente tutelado pela Carta Maior é o direito de acesso ao ensino básico de qualidade.

A qualidade apropriada a satisfazer os ditames constitucionais impede que a educação oferecida seja aquela puramente técnica, desprovida de programas de conscientização sobre direitos fundamentais, pois, aponta o artigo 205 que a educação básica deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

A educação do indivíduo para a vida no Estado Democrático de Direito caracteriza-se por ser uma educação cidadã que oriente a formação do educando enquanto cidadão para que possa participar ativamente dos processos políticos, sociais, econômicos e jurídicos. Ou seja, para que possa ter consciência mínima necessária sobre os direitos que é titular e sobre os deveres essenciais que lhe são imputados pelo Estado.

Sobre isso, ilustra bem José L. Q. de Magalhães (2002, p. 30) ao dissertar que “para que tenhamos liberdade de expressão ou liberdade de formação da consciência política, filosófica e religiosa, temos de ter, no mínimo, direito à educação”.

As implicações são ainda mais graves quando se constata que o indivíduo carente de ensino básico de qualidade não se percebe como sujeito de direitos, sendo um marginal jurídico.

Leonardo Resende Martins (2002, p.235), identificando o referido problema sintetiza:

Para lutar pela concretização dos direitos, é preciso antes que a pessoa tenha conhecimento de que possui direitos. Tal proposição, apesar de óbvia, não tem merecido uma análise profunda dos operadores do direito. Com efeito, o primeiro momento do acesso à justiça é o conhecimento por parte do cidadão de que é sujeito de direitos fundamentais, fator este que condiciona a efetividade de toda ordem jurídica constitucional, e, principalmente do princípio democrático.

Assinala o autor, nesta medida, que a falta de consciência sobre os próprios direitos tem desdobramentos para toda a ordem constitucional, pois, prejudica a efetividade dos demais, visto que, a possível violação não seria identificada e por consequência não seria reclamada judicialmente, restando esvaziado de eficácia social o mandamento do artigo 5º, § 1º que caracteriza os direitos fundamentais como subjetivos públicos.

Conclui-se, assim, que a efetividade dos direitos fundamentais é diretamente proporcional ao conhecimento deles por seus titulares. No Brasil, onde parcela relevante da população não acessa direitos básicos, observam-se baixos níveis conscientização política e jurídica, o que revela a urgente necessidade de educação cidadã, ou em direitos fundamentais (MARTINS, 2002, p. 235).

### **3 A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO À CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO DE ACESSO À JUSTIÇA**

#### **3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA AO LONGO DAS CONSTITUIÇÕES PÁTRIAS**

A concepção que se tem de acesso à justiça traz consigo resquícios de ideias construídas ao longo das cartas constitucionais e das interpretações doutrinárias levantadas a partir daí.

O ponto inicial assinalado pela doutrina para a análise do princípio, dentro do sistema jurídico brasileiro, é a Constituição Federal de 1946 (GALDINO, 2007, p. 67).

Informa José Afonso da Silva (1999, p.12) que o princípio passou a constar expressamente no sistema jurídico com a Carta de 1946, transformando-se em regra de direito positivado. Isso não quer dizer, contudo, que inexistia antes deste marco, pois, era possível ser deduzido das normas de estruturação do Poder Judiciário.

O contexto sócio-político do referido período revelava o desejo de redemocratização, dado o período anterior da ditadura varguista. Nos quinze anos da “Era Vargas”, o Poder Judiciário permaneceu suprimido e menosprezado pelos demais. Muitos atos



dos Poderes Legislativo e Executivo não eram suscetíveis de controle por parte do Judiciário, algumas vezes, inclusive, a coisa julgada produzida no âmbito administrativo era dotada de mais força do que a produzida a nível jurisdicional, vez que aquela não poderia ser reexaminada pelo Estado-juiz (GALDINO, 2007, p. 68-70).

A expressão que remete ao princípio em tela, nesse espectro, adquiriu a faceta de garantia da inafastabilidade do controle jurisdicional ou princípio da ubiquidade da jurisdição (GALDINO, 2007, p. 69). Isto é, o comando constitucional dirigiu-se, em especial, ao legislador para que este destacasse o papel do Judiciário como Poder controlador dos outros poderes, com o intuito especial de coibir a manutenção dos excessos do Executivo.

Esta concepção, portanto, não se destinava a atender situações subjetivas, como se observa atualmente, ao contrário, era uma norma do legislador constituinte destinada ao legislador derivado para que este ratificasse a estrutura de Estado proposta originariamente.

O principal dispositivo do qual a doutrina extrai tal interpretação é o do artigo 141, § 4º que reza (CF/1946):

Art 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 4º - A lei não poderá excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão de direito individual.

Sublinhe-se, no entanto, que apesar de a Carta Magna ter incluído o referido instituto entre os direitos e garantias fundamentais, a ordem da lei era destinada ao âmbito institucional.

Mais tarde, ainda sob a égide da Constituição de 1946, os estudos doutrinários avançaram no sentido de perceber, a partir da mesma norma, a inteligência de que o princípio em tela revelava também a faceta de direito de ação.

O foco, então, sai do plano institucional e passa a se concentrar no individual. O objetivo da doutrina foi de delinear a natureza do instituto, enquadrando-o como um direito público subjetivo de ação, que nada mais é que o puro e simples direito a uma decisão e julgamento justo (consoante os ditames do devido processo legal).

Tudo isso se deu por influencia da Teoria da Ação que ganha bastante notoriedade neste período (GALDINO, 2007, p.71-73).

Na década de 1960 retoma-se fase de autoritarismo, agora, no entanto, a concentração do poder estatal estava nas mãos dos militares. O Executivo novamente é hipertrofiado, dominando o Legislativo e suprimindo o Judiciário. Com isso, observa-se o retorno a concepção do princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional (GALDINO, 2007, p.74).

O Poder Judiciário estava impedido de apreciar diversos atos praticados pelo governo militar, o Ato Institucional nº 5/68, por exemplo, excluía da apreciação de magistrados qualquer ato praticado com base nesta norma. A Lei Fundamental de 1969, inclusive, previu a criação do contencioso administrativo sendo um sistema onde a Administração Pública exercia atribuição judicante (GALDINO, 2007, p.74).

Como reflexo desse momento político, mais uma vez, empregou-se a hermenêutica do princípio da ubiquidade da jurisdição, direcionando o comando normativo ao legislador para que este prezasse pela separação e equilíbrio entre os Poderes.

Anote-se que, apesar do retorno às premissas da inafastabilidade, a concepção aqui vigente assumiu feição diversa, pois cumulada com ideias sobre o direito de ação e algumas garantias processuais, como o devido processo legal e motivação (GALDINO, 2007, p.76).

As disposições da Constituição Federal de 1988, por sua vez, apresentam uma mutação conceitual para o princípio. Vale ressaltar que o contexto histórico de redemocratização e pós-positivismo conferiram nova aspecto ao instituto.

Destaca Flavio Galdino que a doutrina de Mauro Cappelletti e Bryant Garth desenvolvida entre os anos 60 e 70 foi o marco para o nascimento do acesso à justiça, tal como se conhece atualmente, tendo o enfoque na jurisdição e na efetividade. Para ele, “o novo enfoque pretende converter o que seria uma simples garantia formal do direito de ação em uma garantia substancial de acesso à justiça entendida como acesso à ordem jurídica justa” (GALDINO, 2007, p.77).

Aqui, novamente a abordagem sai do puramente institucional e são reconhecidas as situações jurídicas subjetivas, valorizando o caráter processual do instituto. A norma não deixa de ser direcionada ao legislador, mas o *munus* deste não é o de garantir

equilíbrio entre os Poderes, mas sim o de conseguir efetividade da tutela jurisdicional.

Nesse aspecto a doutrina de Cappelletti e Garth harmoniza-se com o desejo originário do Estado Social pensado para a Carta de 88, pois há clara intenção nestes estudos de desenvolver meios para efetivar as tutelas e alternativas para solucionar conflitos (CAPPELLETTI E GARTH, 1988). Ao princípio da inafastabilidade da jurisdição, portanto, são cumulados novos conceitos doutrinários que o transformam no princípio do acesso à justiça.

### 3.2 CONCEPÇÃO ATUAL E O PROBLEMA DA EFETIVIDADE

O significado que se emprega ao acesso à justiça atualmente é o de direito fundamental à tutela jurisdicional adequada ou integral, com base na disposição do inciso XXXV, artigo 5º da CF/88 que dita que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”, incluindo-o entre os direitos e garantias fundamentais.

O direito subjetivo fundamental à tutela jurisdicional adequada envolve fatores como tempestividade do provimento jurisdicional, efetividade, adaptação da tutela ao direito material (GALDINO, 2007, p. 82)

A nova concepção tem a efetividade como fim essencial, e este atributo diz respeito à capacidade da decisão em concretizar o direito material que pleiteia o cidadão (GALDINO, 2007, p.85). Sublinha-se, por isso, que o comando normativo dirige-se ao legislador, mas, sobretudo, ao magistrado que passa a ter, em razão disso, seus poderes ampliados para que disponha de instrumentos para garantir direitos.

O princípio possui duplo direcionamento e natureza, pois, no âmbito institucional ordena que o legislador crie instrumentos para a efetivação dos direitos, bem como se abstenha de instituir qualquer óbice à concretização deste direito. No plano processual, por sua vez, é um comando dirigido ao Estado exigindo um *facere* nos campos político, social e jurisdicional.

Sobre isso, explana Milene A. M. Scheer ( 2006, p. 288) que:

Numa dimensão subjetiva institui o direito individual de provocar o Estado para a prestação jurisdicional, enquanto sua dimensão objetiva revela a

exigência da ação negativa do Estado, para que não adote medidas judiciais, legislativas ou executivas tendentes a obstaculizar (estorbar) o direito do jurisdicionado.

O conceito acolhido pela doutrina contemporânea entende o acesso à justiça como um direito fundamental que se consubstancia na prerrogativa que o sujeito tem de provocar a função jurisdicional para auferir decisão justa e viável, valorizando a democratização do acesso à justiça e a adequação do sistema processual aos conflitos transindividuais (SCHEER, 2006, p.283).

A primazia pela eficácia social do direito, no entanto, esbarra na necessidade de medidas legislativas e políticas nesta direção. A doutrina tem apontado como obstáculos para a concretização da garantia fundamental do acesso à justiça a insuficiência de vias adequadas para assegurar o atendimento efetivo às pessoas de baixa instrução e desprovidas de recursos financeiros; bem como a falta de harmonia entre as disposições normativas e o contexto social; além da ausência de sensibilidade dos magistrados ao proferir provimentos ineficazes para o caso concreto (SCHEER, 2006, p.289).

Aqui, chega-se ao problema central do capítulo, pois, além da necessidade de receita por parte do Estado- administração e do desenvolvimento de instrumentos capazes de viabilizar o efetivo acesso à justiça, a nível legislativo; é imprescindível para a busca da eficácia social da norma constitucional (artigo 5º, XXXV) o acesso precípua da população a uma educação que forme cidadãos conscientes de seus direitos básicos.

### 3.3 APTIDÃO PARA RECONHECER UM DIREITO E DEFENDÊ-LO JUDICIALMENTE: O MAIOR OBSTÁCULO PARA O ACESSO À JUSTIÇA

O acesso à justiça pode ser entendido como requisito fundamental de um sistema jurídico moderno e igualitário que intenta assegurar, e não só proclamar, os direitos de todos (CAPPELLETTI, GARTH, 1988, p.12).

Verifica-se a necessidade de não se restringir a concepção de acesso à justiça ao mero direito de protocolar uma ação perante o Judiciário, pois, isso conduziria a um grande equívoco, tendo em vista que este direito está essencialmente relacionado

aos outros, uma vez que os viabiliza. O acesso à justiça seria, portanto o direito fundamental a uma Constituição efetiva (MARTINS, 2002, p. 232).

Assim explana Wilson Alves de Souza (2011, p.84):

[...] o acesso à justiça é, ao mesmo tempo, uma garantia e em si mesmo também um direito fundamental; mais do que isso, é o mais importante dos direitos fundamentais e uma garantia máxima, pelo menos quando houver violação a algum direito, porque havendo essa violação, todos os demais direitos fundamentais e os direitos em geral, ficam na dependência do acesso à justiça.

Ao mesmo tempo em que o acesso à justiça tem caráter instrumental, ao ser meio para o alcance de outros direitos, também necessita do desenvolvimento precípua de outros direitos para alcançar a tão apregoada eficácia social/efetividade.

Na estrutura de Estado social e democrático, só é possível pensar em eficácia plena do acesso à justiça quando o sistema jurídico, político e social estiverem alinhados a este fim. Diante disso, o instituto depende de condições econômicas e técnicas para a busca da tutela jurídica, bem como de políticas públicas referentes à educação e conscientização das pessoas sobre os seus direitos (SCHEER, 2006, p.290).

Mauro Cappelletti e Bryant Garth elencam os principais obstáculos para a concretização desta garantia: os custos do processo; o tempo; os recursos financeiros das partes; os litigantes habituais; as dificuldades de defesa dos direitos difusos; e a inaptidão para reconhecer um direito e propor uma ação ou sua defesa (CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p. 15).

Sobre o primeiro obstáculo, deve-se compreender como custos do processo o somatório que abrange as custas judiciais, os honorários advocatícios e o ônus da sucumbência(CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p.15). As primeiras, embora sejam essenciais para a manutenção da estrutura do Judiciário, apresentam-se desde sempre em valores totalmente incompatíveis com a renda da maioria dos brasileiros. Os serviços advocatícios, da mesma forma, são financeiramente inalcançáveis para a massa que necessita deles.

Por último, a aplicação do ônus de sucumbência para o vencido representa um importante limitador e inibidor de demandas. Nesse diapasão, o sujeito que não dispõe de recursos para arcar com os serviços de um bom causídico, não vai também arriscar-se a pagar as altas custas judiciais e por ventura assumir o ônus da sucumbência.

A segunda barreira ao acesso à justiça, diz respeito ao tempo. A delonga de anos e anos para se obter tutela jurisdicional é um grande empecilho especialmente para as pessoas pobres, porque, na maioria das vezes não conseguem assumir esta procrastinação por tanto tempo, sendo pressionados a abandonar o processo ou acatar com acordos bastante desvantajosos seja porque de valor muito inferior, seja porque converte em perdas e danos a tutela específica que poderia ser prontamente realizada. (CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p.20).

O terceiro obstáculo refere-se à análise dos recursos financeiros das partes. Os litigantes que mantenham uma diferença grande de renda, em regra, não poderão pleitear seu direito em paridade de armas (CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p.21). Aquele que dispõe de maior poder aquisitivo poderá fazer maiores gastos para construir os melhores argumentos e bojo probatório. Neste caso, caberá ao magistrado, tentar estabelecer a igualdade entre as partes utilizando-se de todos os poderes que o sistema lhe confere.

O próximo empecilho diz respeito à relação desequilibrada que se estabelece entre os litigantes eventuais ou “primários” e os habituais ou organizacionais. Os eventuais ou primários seriam aqueles sujeitos que tem certo distanciamento com a praxe judicial, por nunca terem litigado ou por litigarem eventualmente. Em contrapartida, os litigantes habituais são aqueles que por demandarem inúmeras vezes determinadas demandas adquirem uma experiência vantajosa em relação ao processo. (CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p.25).

Mauro Cappelletti e Bryant Garth elencam as vantagens do litigante habitual: melhor planejamento de litígio; possuir economia de escala, pois têm mais casos; oportunidade de desenvolver relações informais com os membros da instância decisora; dilui os riscos da demanda por maior número de casos; pode testar estratégias (CAPPELLETTI, GARTH, 1988, p.25).

Uma via para solucionar esta disparidade seria a propositura de demandas coletivas, conforme o direito pleiteado permita. Outra vantagem das demandas coletivas seria a desobstrução das varas que julgam “n” demandas individuais de mesma espécie.

Acontece que este ponto, por sua vez, também apresenta entraves. Com a falta de conhecimento sobre esta forma de demandar e o costume de ajuizar sempre ações singularmente as pessoas tem dificuldade de perceber que, embora seus interesses

sejam diversos, as demandas se identificam, e é aí que nasce a complexidade em reunir um número razoável de sujeitos para demandar (CAPPELLETTI, GARTH, 1988, p.26-27).

O maior obstáculo ao acesso à justiça, no entanto, está na inaptidão que boa parte dos sujeitos tem se perceber como titular de determinado direito e detectar possível lesão a essa prerrogativa a ponto de propor ação ou sua defesa judicialmente. Leon Mayhew citado por Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1988, p.23), explica bem tal situação: “Existe (...) um conjunto de interesses e problemas potenciais; alguns são bem compreendidos pelos membros da população, enquanto outros são percebidos de forma pouco clara, ou de todo despercebidos”.

O tino para demandar judicialmente tem a ver com a instrução do sujeito, fatalmente relacionada com os recursos financeiros que dispõe e o meio social que em que está inserido. A carência de instrução básica fatalmente impede ou dificulta muito o pleito de direitos perante os órgãos da Justiça.

O formalismo característico dos tribunais, juízes, advogados e demais membros do Judiciário também são fatores que inibem e limitam o acesso à justiça (CAPPELLETTI E GARTH, 1988, p). A linguagem jurídica e a burocracia são barreiras quase insuperáveis ao indivíduo sem instrução que, mesmo que tenha ciência do seu direito, não demandará judicialmente da forma devida, por não saber dominar a linguagem.

A concepção de acesso à justiça está intrinsecamente atrelada à forma como a linguagem é disposta no processo, no entanto, segundo Marcela Bussinger a linguagem tem sido usada no processo como um veneno, dado que os magistrados se distanciam das partes ao optar por vocabulário inalcançável a maioria da população, e os jurisdicionados, por sua vez, aceitam o que é dito, mesmo sendo aquelas palavras incompreensíveis. A comunicação, dessa forma, não se realiza (BUSSINGER, 2002, p. 129).

Incluído no rol dos direitos fundamentais, o acesso a justiça só poderá alcançar efetividade quando os cidadãos adquirirem consciência crítica de seus direitos e puderem se utilizar do Poder Judiciário, que só assim também estará aberto as complexas demandas populares hodiernas (MARTINS, 2002, p. 236).

Entende-se, neste trabalho, que o verdadeiro acesso à justiça só existirá no Brasil se implantada a educação cívica relativa aos direitos fundamentais, ou, nas palavras de Leonardo Martins (2006, p. 233), a “educação popular em direitos fundamentais”.

Nesse sentido, manifesta-se interdependente a relação entre pedagogia e direito, uma vez que, para exercitar a cidadania- conteúdo do acesso à justiça- o homem precisa estar consciente de que é sujeito de direitos (MARTINS, 2002, p. 232).

Resta clara a impossibilidade de se exercer o direito fundamental de acesso à justiça, quando não se dispõe de conhecimento mínimo para reconhecer-se como titular de direitos, identificar uma possível lesão ou ameaça de lesão a este direito, procurar e ter acesso assistência jurídica, verbalizar o fato jurídico em questão, compreender qualquer procedimento jurídico, fazer escolhas no processo e, por fim, satisfazer seu intento.

## **4 DIÁLOGOS COM A PERSONAGEM FABIANO DA OBRA “VIDAS SECAS” DE GRACILIANO RAMOS**

### **4.1 DIREITO E LITERATURA**

Por muito tempo a abordagem positivista do fenômeno jurídico restringiu sua interpretação e aplicabilidade a uma perspectiva literal e asséptica. Os fatos da vida social, portanto, em que pese carregados de sentidos, eram enquadrados formalmente ao texto da norma.

Com o advento pós-positivismo jurídico, foram adotados novos paradigmas para o estudo Direito. O caráter principiológico e a conseqüente ampliação dos institutos clamaram por um tratamento acadêmico diferenciado. Nesse sentido, assinala Boaventura Souza Santos (2006, p.76) o novel perfil da análise do objeto científico: “A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. (...) o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia (...)”.

Assim, é possível e necessário que cada fato em concreto seja analisado através da pluralidade de fontes científicas, com o fito de melhor apreender as questões



envolvidas no fenômeno jurídico. Nesse espeque, a Arte- *Literature*- vem sendo usada pra aperfeiçoar a compreensão do Direito.

Anota Arnaldo Godoy que a cultura ocidental, desde a Grécia Antiga, aproxima direito e literatura. O movimento de burocratização e formalismo positivista restringiu o direito à técnica e a literatura à estética. Os estudos das interações entre o direito e a literatura objetivam recuperar esse “elo perdido” (GODOY, 2007, p.1).

Percebe-se, com isso que, houve uma redescoberta entre o Direito e a Arte, tornando-se possível o uso de critérios e conceitos artísticos para a apreensão e exame do Direito. Elementos como narrativas e metáforas, portanto, seriam recursos aceitáveis à análise do fenômeno jurídico (SCHWARTZ e MACEDO, 2006, p.1013).

Direito e Literatura são ciências que se aproximam, especialmente, pela palavra que é instrumento do processo de conhecimento de ambos, e é a partir dessa interseção que foram desenvolvidas vertentes de abordagem para esta disciplina que possibilitam não só aplicabilidade de expressões artísticas no direito como também o contrário.

Menciona Godoy, nos seus estudos sobre os pais fundadores do *Law and Literature*, as considerações de Terry Eagleton sobre o direito como fenômeno literário. Este jurista avalia que “o direito insere-se no conceito de literatura. É que tudo pode ser, e tudo é literário” (EAGLETON *apud* GODOY, 2007, p.6). Sobre isso, acrescenta Daniel Nicory do Prado (2010, p.29) que “o fenômeno literário pode funcionar como a re-significação estética de qualquer outra linguagem, visto que todo acontecimento (...) pode lhe servir de tema”.

Dessa forma, prossegue Godoy, em sua glosa sobre a aproximação dos fenômenos, explanando que é tão certa a afirmativa de que o direito é substrato da literatura que não é por outro motivo que os juristas se utilizam das técnicas de construção de textos literários para feitura de escritos jurídicos. E finaliza “(...) porque o direito sugere interpretação, narração, retórica, significação e representação (categorias indicadas por Binder e Weisberg), não há razões para que exclua o jurídico do que substancialmente literário” (GODOY, 2007, p.7).

François Ost, citado por Germano Schwartz e Elaine Macedo, elenca outras características da Arte enriquecem a abordagem jurídica (SCHWARTZ e MACEDO, 2006, p.1017):

(1) as obras de arte suspendem evidências cotidianas. Assim, tornam-se o lugar da surpresa, da verificação do incomum, que, no entanto existe e é demonstrado por elas.

(2) as obras de arte colocam o dado à distância. Com isso, a análise toma um lugar necessariamente distanciada. Aparece, pois, como outro dado e não mais como o que dá origem à obra.

(3) as obras de arte desfazem as certezas, colocando dúvidas no que está posto. Dessa forma, novamente, são capazes de demonstrar outras possibilidades que não as estabelecidas.

(4) as obras de arte são transgressoras. Intrinsecamente rompem com as convicções. Fazem surgir questionamentos.

O Direito/direito nada mais é que uma narrativa que se constrói e se renova até o deslinde dos casos em que pretende regulamentar condutas. A Literatura, nesta construção, seria o elemento que viabilizaria a extração de dados que perpassassem pelos âmbitos da experiência emocional, individual e dos valores de uma organização social.

Sendo, o Direito, feito pelo homem e para o homem, nada mais coerente que se busquem sempre meios capazes de revelar do fenômeno jurídico traços do ser humano enquanto ente subjetivo e indivíduo inserido em uma coletividade da qual emanam valores.

Pretende-se, portanto, utilizar-se da literatura como ferramenta para a reforma do direito. E deseja-se averiguar como a literatura popular poderia entusiasmar movimentos para mudança da legislação e das práticas judiciárias (GODOY, 2007, p. 3).

#### **4.1.1 Movimento Direito e Literatura**

No início do século XX, nos Estados Unidos da América, alguns juristas foram pioneiros nos estudos sobre Direito e Arte. Neste primeiro momento, destacaram-se americanos John Henry Wigmore, Benjamin Nathan Cardozo e Lon Fuller.

John H. Wigmore, docente reconhecido por sua pesquisa sobre provas judiciais, concentrou seus estudos sobre o direito na literatura, na problematização do Novo Testamento e sua interpretação, bem como em análises de vários romances jurídicos (BARBOSA, 2012, p.60).

O douto professor apresenta relevantes exposições sobre o que seria o romance com fundo jurídico. Seria o romance de interesse dos juristas, porque boa parte do enredo trata de princípios da profissão jurídica. Classifica, pedagogicamente, as espécies de romances jurídicos com o fim de aclarar o conceito (GODOY, 2007, p.9):

- (A)- Romances que têm uma cena de julgamento, incluindo-se uma bem engendrada passagem de interrogatório (a skilful cross-examination);
- (B)- Romances que descrevem atividades profissionais de advogados, juízes ou promotores;
- (C)- Romances que descrevem métodos referentes ao processamento e à punição de crimes;
- (D)- Romances nos quais o enredo seria marcado por algum assunto jurídico, afetando direitos e condutas de personagens.

Para Wigmore, o jurista deve beber na fonte da literatura para aprender o direito, pois o romance traz um “catálogo de caracteres humanos”, “um desfile de espécies sociais” e as questões jurídicas que estão envolvidos, dos quais se ocupam os operadores do direito (GODOY, 2007, p.9-10).

Benjamin N. Cardozo, por sua vez, foi magistrado norte-americano e sua decisão no caso MacPherson ganhou repercussão pelo estilo narrativo utilizado, defendia o papel da criação do direito através do julgador (BARBOSA, 2012, p.60).

Cardozo, enquanto estudioso das interações entre direito e literatura, foi considerado como um realista, à medida que adaptava as disposições normativas às situações reais da vida humana. Acreditava que o magistrado é criador da norma assim com o legislador, e vai criar normas onde há lacunas deixadas por este. Sendo simpatizante do New Deal de Roosevelt, primava pela defesa dos direitos sociais através dos provimentos jurisdicionais que proferia. O julgamento do caso MacPherson é emblemático nesse sentido, porque, nele o juiz cria norma individual fazendo interpretações com o fim da promoção dos direitos sociais, e o estilo narrativo seguia um perfil que se aproximava aos textos de ficção (GODOY, 2007, p.11-14).

Lon Fuller, por sua vez, aborda a literatura sob outra perspectiva, a de veículo do direito - nas palavras de A. Godoy. Fuller é o autor do texto “O Caso dos Exploradores de Cavernas”, através do qual vincula ficção e normatividade e propõe reflexões sobre juspositivismo, jusnaturalismo e realismo jurídico. O autor cria o

romance para ser debatido especialmente na sala de aula, criado em consonância com o modelo socrático das academias norte-americanas (GODOY, 2007, p.14-15).

Em que pese os trabalhos realizados por estes estudiosos, as pesquisas sobre as interações do direito e da arte só ganham corpo na década de 80 do século XX, nos Estados Unidos da América. Nesta época, ganhou repercussão a produção acadêmica sobre o tema, que passou a ser estudado de forma sistematizada, chegando a serem definidos, inclusive, métodos próprios.

O Movimento *Law and Literature* foi uma reação ao desprezo pelas expressões literárias/artísticas na interpretação e aplicação do direito e teve como precursores os norte americanos Boyd-White e Richard Weisberg. Considera-se, inclusive, que a obra "*The Legal Imagination*" de White- na qual analisa o direito em textos literários de diversos autores- foi inauguradora do movimento (SCHWARTZ e MACEDO, 2006, p.1019).

A tese de James B. White consiste na afirmativa de que o direito é retórica e integração social. A persuasão que pode ser extraída do bom exercício da retórica possibilitaria mudanças sociais. Entende também, na perspectiva do indivíduo inserido no meio social, que na medida em que a leitura dos textos jurídicos precisa estar sob o prisma da criatividade e da interatividade, o direito acontece para cada pessoa de maneira diversa, sendo um erro definir que o direito se apresenta de uma só forma pré-determinada (BARBOSA, 2012, p.61).

Richard Weisberg, por seu turno, destaca também o papel da retórica para o jurista, afirmando que esta pode servir tanto para o bem quanto para o mal, e nesse sentido, alerta para a importância do compromisso ético e político que deve ter o operador do direito, como um dever social (BARBOSA, 2012, p.61).

Dessa maneira, percebe-se que o grande objetivo do Movimento foi estabelecer premissas de que a literatura é buscada como apoio para uma compreensão mais ampliada das questões de que se ocupa o Direito.

A partir desse momento começaram a se delinear correntes teóricas acerca das interações entre Direito e Literatura. São três as vertentes de destaque na doutrina: Direita na Literatura, Direito como Literatura e Direito da Literatura.

O nível de inter-relação Direito na Literatura consiste nas abordagens jurídicas em expressões artísticas nas quais é possível analisar questões recorrentes nos estudos do Direito e da Filosofia do Direito (PRADO, 2007, p.144). Incide, portanto, no estudo das formas pelas quais o direito é representado pela arte, especialmente, pelos textos literários.

É um estudo que abandona a frieza da simples subsunção do fato à norma e o olhar exclusivamente dogmático sobre o fenômeno jurídico, sendo possível examinar o direito a partir de obras literárias (BARBOSA, 2012, p.58).

A abordagem artística revela-se também como um instrumento fantástico para a análise jurídica de temas sociais, conflitos emocionais e apreciação de valores. Tudo isso porque o direito e a literatura/arte se aproximam não só pelo elemento palavra, como também por ambos os fenômenos tratarem de fatos. Dessa forma, há uma interação de via dupla, em que pese cada campo do saber tenha delineamento próprio. Como exemplifica Schwartz, essa interação ocorre quando um juiz se utiliza de textos literários para fundamentar uma sentença e também quando um escritor de romances literários aborda questões jurídicas em suas obras (SCHWARTZ E MACEDO, 2006, p. 1024).

Na perspectiva do direito, no entanto, percebe-se que o grande objetivo dessa proposta é a aplicabilidade das normas jurídica de forma mais conectada com a sociedade para que foram criadas.

A segunda vertente é a do Direito como Literatura que consiste na utilização de técnicas de interpretação do sistema literário para o exame e melhor compreensão dos direitos, das instituições e procedimentos judiciais (BARAN, 2013, p. 1).

Seria, portanto, a utilização de métodos hermenêuticos costumeiramente empregados aos textos literários para uma análise mais ampliada dos textos jurídicos, com o fito de buscar interpretações mais adequadas a questões que restaram indeterminadas, tendo em vista os resquícios do positivismo jurídico (PRADO, 2007, p.144).

Mais uma vez, o estudo desta vertente releva mais uma tentativa de refinar a operação das normas jurídicas para que estas sejam estudadas e aplicadas para os homens de forma mais razoável e ponderada, observando as peculiaridades do meio em que se insere.

Nesse espeque, muitas vezes a definição de situações, emoções e do “modo de ser” de certos objetos do estudo pode ser alcançada de modo singular através da utilização de uma metáfora, por exemplo, em detrimento da utilização da redação técnica jurídica.

A última teoria do *Law and Literature* é denominada Direito da Literatura que se concentra no estudo da normatização de direitos relativos à arte, como os direitos autorais, os de propriedade intelectual, liberdade de expressão, etc. São normas jurídicas, portanto, que protegem as expressões artísticas.

O direito da literatura já é largamente reconhecido pela ciência jurídica, encontrando-se positivado em boa parte dos sistemas jurídicos. Não consiste em mais uma técnica de interpretação e abordagem do fenômeno jurídico através das obras literárias, mas apenas um conjunto de normas que tratam da regulação da literatura e outras artes.

Para Germano Schwartz e Elaine Macedo, a corrente Direito da Literatura compreenderia basicamente dois enfoques (SCHWARTZ e MACEDO, 2006, p.1027):

- a) as relações jurídicas do exercício literário;
- b) as normas que regulam a criação e a difusão da obra literária e os direitos por ela gerados, tais como: a censura (proibição de); a liberdade artística e de expressão; os delitos relativos à liberdade de expressão e, por fim, os direitos da propriedade intelectual.

O professor Daniel Nicory do Prado traz uma classificação reformulada das teorias que estudam as interações entre Direito e Literatura, abordadas agora na perspectiva de que ambos os sistemas se interferem mutuamente, deixando de lado olhar do ponto de vista exclusivamente jurídico.

Assim, para o douto mestre, o que se denomina Direito da Literatura seria “Literatura no Direito” que se refere à regulamentação jurídica dos direitos que envolvem a literatura, da mesma forma, o que se chama de Direito como Literatura seria “Literatura como Direito” que diz respeito às discussões da força normativa dos textos literários (PRADO, 2007, p.146).

#### 4.1.2 Exercício de Direito na Literatura

O presente trabalho tenta fazer um exercício de Direito na Literatura pretendendo ilustrar através da personagem Fabiano da obra “Vidas Secas” a situação de exclusão dos sujeitos desprovidos do acesso à educação básica frente opressão das autoridades que operam o direito.

Recorreu-se a este texto literário por desenhar, de forma muito especial, as agruras de um sertanejo que junto com sua família percorre o sertão, revelando, ao longo dos atos/capítulos da obra, a secura de palavras e de direitos que está inserido.

Esta personagem construída sob o realismo crítico do autor Graciliano Ramos demonstra o temor reverencial que sente diante das autoridades representativas do Direito, que para ele são todos “governo”, e se “governo é governo” entende que deve mesmo se apequenar e obedecer.

A abordagem do romance pode conduzir os juristas a construir certas premissas que permitem melhores reflexões sobre questões de Direito, vez que oferece outros elementos que a ciência jurídica sozinha não dispõe.

Assim, é certo que a ciência jurídica é um campo de conhecimento onde reina a palavra, palavra que dá sentido aos institutos e que conduz os procedimentos de defesa de direitos ou de imputação de deveres/obrigações. Linguagem esta, muitas vezes, carregada de autoridade, dadas as suas tradicionais características da prolixidade e hermeticidade.

O Direito é, portanto, palavra. Os vocábulos conferem existência às coisas no plano dos sentidos, oferecendo significado ao próprio mundo. Fabiano, dessa forma, por não alcançar a palavra, não acessa também o sentido do Direito e de muitas outras coisas do mundo (CHUEIRI, 2013).

Nesse diapasão, é possível levantar a seguinte questão: seria o Direito, ao mesmo tempo, o lugar da palavra e também da “não-palavra”- na expressão de Vera Karam Chueiri (2013)- uma vez que, os sujeitos que não dominam “o verbo” acabam por permanecer marginalizados na dinâmica da Justiça. Ademais, questiona-se também como e se o Direito tem evoluído no sentido de minimizar os “cidadãos fabianos” e se tem viabilizado o seu efetivo acesso à justiça.

## 4.2 FABIANOS: A MASSA QUE SE APRESENTA AO JUDICIÁRIO

A inefetividade das normas relativas ao direito à educação e a insistência em se implantar estruturas da educação puramente técnicas no Brasil desaguam na triste consequência da produção em escala do que vai se chamar nesta sessão de “cidadãos fabianos”.

Os cidadãos fabianos são aqueles que, usando novamente a expressão de Vera Karam (CHUEIRI, 2013), encontram-se na “periferia dos direitos”. A negação do mínimo de bens jurídicos que garantam uma vida digna a esses sujeitos acaba condenando essas pessoas a não disporem de condições para pleiteá-los.

São sujeitos que, como Fabiano, sabem que sofrem, mas são inábeis a externar aquilo que lhes constrange, tudo porque não dominam a palavra no campo em que ela reina. São verdadeiramente impotentes perante o Direito e principalmente aos órgãos que estruturam o Poder Judiciário, seja por conta da linguagem que exclui e estabelece uma relação verticalizada de subordinação, seja pelo temor reverencial proveniente do excesso de formalismo, que nada mais é que uma construção cultural.

O que se intenta fazer neste primeiro bloco é socorrer-se das linhas de Graciliano Ramos para atingir uma maior sensibilidade e ilustração sob a perspectiva dessas pessoas que vivem na “periferia dos direitos”, examinando a autoridade e opressão que o Direito pode assumir sobre suas vidas, privando-lhes, contraditoriamente, da defesa dos seus direitos.

### **4.2.1 Testemunho da violação dos direitos fundamentais em “Vidas Secas”**

A obra “Vidas Secas” tem um caráter de denúncia a questões sociais inerentes ao espaço em que estão inseridos os protagonistas do romance, nele o autor expõe a desigualdade social acentuada pela ausência de direitos.

Como bem sublinha Antonio Candido (2011), o principal objetivo do romance regionalista de 1930 foi o da descoberta do Brasil pelos brasileiros, pois, através dessas obras, a classe média, que tinha acesso aos livros, podia conhecer a



realidade dos desvalidos nos contextos sociais de cada região do país. A contribuição de Graciliano Ramos com “Vidas Secas” foi justamente essa, exibir através do seu realismo crítico e com a “secura” própria ao enredo em comento, o drama da vida humana no contexto da seca.

Graciliano desenha uma família que percorre o sertão faminta, desterrada, explorada, tendo seus componentes diminuídos na sua condição de homem, apresentando, muitas vezes, comportamento animal. Estabelece um movimento cíclico para essas pessoas que fogem da seca, fixam-se em algum lugar nos tempos de bonança, fugindo novamente com o anunciar de uma nova estiagem.

A seca de Graciliano Ramos remete à carência de atributos mínimos que proporcionassem condições dignas para vida da família protagonista da trama. A associação do espaço seco às vidas dos sujeitos, diz respeito à miséria social que desencadeava a “secura” das pessoas das personagens. É, portanto, a miséria de direitos que determinava a desumanização daqueles sujeitos.

Sobre isso, traço muito relevante deste texto literário é a zoomorfização do homem e a antropomorfização dos animais/coisas. Graciliano desenha homens animalizados pelo meio e delega a dramaticidade às coisas, em especial, a cadela baleia. Fabiano se reconhece como bicho, escravo, coisa, enquanto, Baleia sonha e tem seus próprios conflitos. Destaca Marilene Felinto (2006, p.133):

Bicho, coisa, escravo: sua auto-imagem é construída a partir de identificações com cachorros, urubus, tatus, patos e com o próprio papagaio mudo que a família um dia tivera. Ele também se sente coisa (uma bolandeira, um traste) e escravo negro (apesar de ser ruivo e ter olhos azuis), por não possuir terra e ser obrigado a trabalhar para os outros.

Em outra oportunidade, citando Antonio Candido, ilustra a autora:

(...) a cachorra Baleia, já famosa em nossa literatura, também tem os seus problemas, e vale sutilmente como vínculo entre a inconsciência da natureza e a frouxa consciência das pessoas. (CANDIDO *apud* FELINTO, 2006, p.131).

O grande desejo desses personagens é alcançar estabilidade mínima para sobrevivência, veja-se que a maior aspiração de Sinhá Vitória, esposa de Fabiano, é uma cama de varas, a de Fabiano é simplesmente poder ser vaqueiro e oferecer uma saia de ramagens vermelhas a esposa, assim como poder ver os seus filhos brincarem no chiqueiro. A cama de varas, a saia de ramagens vermelhas e o chiqueiro representam o desejo de fixação, quando enfim esta família poderia

alcançar condições básicas de sobrevivência. A fixação, no entanto, parece inalcançável dada a ausência do Direito ou do Estado Democrático de Direito.

No ambiente apresentado por Graciliano, o Direito não está para garantia de direitos, o Direito está para oprimir. É nítido nas linhas do escritor a ausência de prestações do ente estatal para garantir direitos, bem como a falta de limites para a ação do Estado, e a ausência do Estado que viabiliza a igualdade nas relações jurídicas.

Destacam-se três exemplos, retirados do romance, com o fim de examinar a tese que se advoga, são eles: a opressão do Direito através do Soldado Amarelo, a inexistência do contrato social nos trechos em que Fabiano faz reflexões sobre o “Governo”, e, o desequilíbrio na relação contratual de “emprego” estabelecida entre Fabiano e o Patrão.

Na primeira situação destaca-se a figura da personagem Soldado Amarelo que representa o Estado enquanto polícia. A relação de Fabiano com o Soldado Amarelo começa no capítulo Cadeia. Este ato narra uma das passagens traumáticas de Fabiano pela cidade, se passa quando ele vai fazer compras na cidade e, por ter bebido muita pinga e por sempre se apequenar diante de uma autoridade, não resiste à intimação do Soldado para um jogo de baralho.

Nesta ocasião, Fabiano pede todo seu dinheiro jogando e quando pensa na família e na hora que já se encontra avançada, levanta na intenção de ir embora, o Soldado se sentindo afrontado desacata o sertanejo que não sabe se defender e acaba preso arbitrariamente. E assim descreve Graciliano Ramos (2006, p. 30):

E insultou Fabiano, porque ele tinha deixado a bodega sem se despedir.

-Lorota, gagejou o matuto. Eu tenho culpa de vossemecê esbagaçar os seus possuídos no jogo?

Engasgou-se. A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reiúna em cima da alpercata do vaqueiro.

- Isso não se faz, moço, protestou Fabiano. Estou quieto. Veja que mole e quente é pé de gente.

O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou a mãe dele. Aí o amarelo apitou, e em poucos minutos o destacamento da cidade rodeava o jatobá.

- Toca pra frente, berrou o cabo.

Fabiano marchou desorientado, entrou na cidade, ouviu sem compreender a acusação medonha e não se defendeu.

- Está certo, disse o cabo. Faça lombo, paisano.

Fabiano caiu de joelhos, repetidamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere.

Vê-se, dessa forma, um Estado que é opressor, que intimida pela força e comete arbitrariedades seguindo a mera vontade daquele que o representa. Ao longo da trama o Soldado Amarelo continua acompanhando Fabiano sendo uma lembrança traumática para a personagem que ao mesmo tempo em que tem desejo de vingar-se da pessoa do soldado, também aceita que ele faz parte do “governo” e que por isso deve ser intocável/respeitado.

Ainda sobre a relação de Fabiano com o Direito, sublinha-se agora que não há, no espaço traçado pelo escritor alagoano, a expressão de contrato social. O Estado narrado apenas atribui obrigações ao sertanejo, como impostos e obediência, ao passo que, não há a concepção do Estado como prestador, nem mesmo de criador de normas garantidoras de direitos mínimos. Assim pode-se perceber na passagem em que Fabiano emite juízo sobre o “governo”:

Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: - “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita”. (RAMOS, 2006, p. 33).

Noutras páginas, quando tenta vender um porco e é autuado por fiscal da prefeitura para que pague impostos, Fabiano, suscita uma leve indignação e é insultado pelo fiscal, mesmo indignado com a cobrança, encolhe-se e demonstra subserviência ao “governo”, pois, “Deus o livrasse de história com o governo. Julgava que podia dispor dos seus troços. Não entendia de imposto” (RAMOS, 2006, p. 96).

Desses excertos pode-se perceber um Estado que só exige do cidadão sem promover uma contrapartida. A razão do inconformismo de Fabiano frente a cobrança do imposto não passa apenas por sua ignorância, mas também pelo fato de que ele não entendia a legitimidade do tributo. Para ele a prefeitura estava tirando o pouco que ele possuía. De fato, no ambiente delineado por Graciliano a lógica do tributo não se observa, pois o imposto deve ser uma contribuição para manter a estrutura da vida em comum, entretanto, Fabiano e sua família não usufruem de qualquer benéfico concedido pelo Estado para uma vida digna.

Por fim, destaca-se a relação totalmente desequilibrada entre Fabiano e o Patrão. A dependência de Fabiano pela terra de onde tirava seu sustento fazia com que aceitasse a exploração do amo, era um vínculo carregado de abusos e humilhações.

Fabiano recebia na partilha a quarta parte dos bezerros e a terça dos cabritos. Mas como não tinha roça e apenas se limitava a semear na vazante uns punhados de feijão e milho, comia da feira, desfazia-se dos animais, não chegava a ferrar um bezerro ou assinar a orelha de um cabrito.

(...)

Transigindo com outro não seria roubado tão descaradamente. Mas receava ser expulso da fazenda. E rendia-se.

(...)

Pouco a pouco o ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano. E quando não tinha mais nada para vender, o sertanejo endividava-se. Ao chegar a partilha, estava encalacrado, e na hora das contas davam-lhe uma ninharia. (RAMOS, 2006, p. 93-94).

Neste aspecto, mais uma vez observa-se a falta de direitos de Fabiano e a ausência do Direito, enquanto órgão legislador e judicante, que poderia equilibrar a relação e punir as condutas abusivas do empregador, garantindo a dignidade no trabalho. Não existe, porém, nesse contexto, a concepção do que sejam esses direitos, muito menos não se vislumbra órgão estatal para o qual Fabiano pudesse recorrer com o fito de reclamar a questão, e, ainda que houvesse, o vaqueiro não dispunha de conhecimentos mínimos para defender-se.

Feita uma análise genérica da violação dos direitos fundamentais retratada na obra, passa-se ao exame pontual da negação ao direito fundamental de acesso à educação enfrentada por Fabiano, fato que lhe traz diversos conflitos de foro íntimo e de ordem social.

#### **4.2.2 A relação entre a ignorância de Fabiano e sua incapacidade de defender seus direitos**

Um dos principais, quiçá o principal, drama retratado por Graciliano na vida do sertanejo Fabiano é a dificuldade com a linguagem, proveniente da sua falta de instrução. A linguagem para o personagem é lugar ameaçador e muitas vezes inalcançável.

Não é por mera coincidência a escolha do nome do vaqueiro, pois, “Fabiano”, consoante informação de Marilene Felinto (FELINTO, 2006, p.134), quer dizer indivíduo inofensivo, pobre-diabo, indivíduo qualquer, desconhecido, sem importância, sinônimo de “joão-ninguém”.

Isso quer dizer que a palavra confere sentido as coisas e ao mundo, aquele que não acessa a palavra não interfere de modo ativo no meio que está inserido. Este é o drama de Fabiano, sujeito incapaz de defender seus direitos, seja porque não os conhece, seja porque é inábil com as palavras.

Assim explana, Marsel Botelho (2011, p. 316):

É sabido que o homem repousa seu conhecimento e o produz no ir e vir da linguagem, fazendo dela seu baluarte maior com o qual constrói toda a realidade circundante para lhe dar significados (não só aos fenômenos naturais), até mesmo àquilo que chama, em contraponto, de idealismo, de ficção.

Fabiano e sua família são pessoas quase mudas, de vocabulário deveras parco, reduzindo a linguagem muitas vezes a sons guturais. O sentido da seca de Graciliano se emprega também à secura de palavras das personagens. O escritor alagoano descreve crianças que não têm nome, sendo “o menino mais velho” e o “menino mais novo”, o papagaio da família é tão mudo quanto os demais integrantes, reproduzindo apenas o aboiar do rebanho tal como Fabiano.

O grande desafio da família era tentar decifrar o emaranhado de signos a sua volta. A linguagem, neste sentido, é tão poderosa quanto à seca, pois, a habilidade com as palavras transformava as pessoas (Patrão, Soldado Amarelo, Seu Tomás) em entes soberanos (FELINTO, 2006, p.136-137).

O mutismo do grupo é demonstrado por Graciliano de forma espetacular, pois optou o autor pelo discurso indireto livre através do qual o narrador faz análises psicológicas dos sujeitos. Isto é, já que eles não falam, suas pobres percepções e conflitos podem ser conhecidos a partir da observação do mundo interior.

A seca e a injustiça social emudeciam e animalizavam Fabiano, na linguagem, no comportamento, na sua posição social e na própria concepção que fazia sobre ele mesmo. Assim destaca-se da obra:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com os animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. (...). Às vezes utilizada nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco, admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.

(...)

Não, provavelmente não seria homem: seria aquilo mesmo a vida inteira, cabra, governado pelos brancos, quase uma réis na fazenda alheia. (RAMOS, 2006, p.20-24).

O recurso da zoomorfização dos personagens vem indicar, de maneira bastante incisiva, o quanto a falta de instrução desumaniza as pessoas. Fabiano “era um bicho, um cabra”, ele e sua família estavam habituados a viver isolados, “à camarinha”, “pareciam ratos”, andava como um urubu, parecia um macaco, e acreditava que “matutos como ele não passavam de cachorros” só lhe restando ossos (RAMOS, 2006).

E é com este perfil de fragilidade que Fabiano se envolve, ao longo da trama em situações em que, em razão da sua ignorância não consegue defender ou ao menos ter consciência dos seus direitos. Extraíram-se da narrativa passagens que ilustram esse drama:

A passagem em destaque é a do capítulo Contas, no qual Fabiano se sente roubado pelo patrão ao receber seu salário, o amo justifica que havia descontado juros e por isso a remuneração perfazia aquele montante. O vaqueiro não sabia fazer contas, muito menos o que significava a palavra juros. Se soubesse operar os números poderia conferir em quanto havia sido lesado. Neste trecho Fabiano também reflete que se dominasse as palavras poderia defender-se da exploração do patrão ou, até mesmo, buscar emprego melhor em outra fazenda. Examine-se:

No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de sinhá Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano.

(...)

O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado.

Na palma da mão as notas estavam úmidas de suor. Desejava saber o tamanho da extorsão. Da última vez que fizera contas com o amo o prejuízo parecia menor. Alarmou-se. Ouvira falar em juros e em prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado.

Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiras. (...) Se soubesse falar com sinhá Terta, procuraria serviço em outra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava

para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado. Por isso esfolavam-no. (RAMOS, 2006, p. 94-98).

Vê-se, da leitura, Fabiano apequenado diante da palavra e da autoridade do amo. Reconhece que sua ignorância o tornou débil na relação. Demonstra revolta pelas palavras acreditando que elas são instrumento para que fosse lesado. Conclui que se soubesse falar poderia se defender e aquele abuso não iria se perpetuar.

O segundo episódio, em que é possível ilustrar a fragilidade de Fabiano em afirmar-se como cidadão e defender seus direitos, se passa no capítulo Cadeia quando é preso por mera arbitrariedade do soldado amarelo e sofre acusações das quais não consegue contestar e acaba por aceitar a situação ilegal e humilhante. Observe-se (RAMOS, 2006, p.31-35):

Fabiano marchou desorientado, entrou na cadeia, ouviu sem compreender uma acusação medonha e não se defendeu.

Por que tinha feito aquilo? Era o que não podia saber. Pessoa de bons costumes, sim senhor, nunca fora preso.

Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele?

(...)

Vivia tão agarrado aos bichos...Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos lugares.

(...)

Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la {aquela história}. Impossível, só sabia lidar com bichos.

Mais uma vez Fabiano consegue perceber que a carência de instrução lhe coloca em um estado de insegurança, de desproteção. Pontua que se lhe fosse oferecido ensino não seria preso, nem receberia as acusações sem defesa.

A última passagem revela a incapacidade de Fabiano em entender o contexto de exploração e de falta de prestação estatal para efetividade dos seus direitos que estava inserido, imputando a culpa para situação de miséria que enfrentava a Deus e às arribações.

O primeiro excerto refere ao capítulo Mundo Coberto de Penas, diz respeito ao um ato dramático do livro, pois nele Fabiano demonstra grande tristeza pela aproximação de outra estiagem e porque já vislumbrava nova peregrinação em plena seca. Sinhá Vitória sugere que são as arribações que causam a seca, e Fabiano reflete sobre isso. Ao concluir que a esposa tinha razão, decide matar as aves na ilusão de que assim prorrogaria sua viagem. Disto pode-se extrair quão era

grande a falta de senso crítico do vaqueiro frente ao meio em que estava inserido, pois não conseguia perceber que o problema da seca era um problema político e social.

Como era que sinhá Vitória tinha dito? A frase dela tornou ao espírito de Fabiano e logo a significação apareceu. As arriboções bebiam a água. Bem. O gado curtia sede e morria. Muito bem. As arriboções matavam o gado. Estava certo. Matutando, a gente via que era assim, mas sinhá Vitória largava tiradas embaraçosas. Agora Fabiano percebia o que ela queria dizer. Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de sinhá Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha idéias, sim senhor, muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. Então! Descobrir que as arriboções matavam o gado! E matavam. (RAMOS, 2006, p.110)

No segundo trecho pode-se examinar a acomodação, causada pela ignorância, diante da busca pela efetivação dos seus direitos. Em razão de sequer conhecê-los, Fabiano acredita que a situação de miséria social em que vive é vontade de Deus e que pessoas como ele nascem para viver este destino e que isso é imutável.

Homem bom, seu Tomás da bolandeira, homem aprendido. Cada qual como Deus o fez. Ele, Fabiano, era aquilo mesmo, um bruto. (RAMOS, 2006, p.35)

(...) Que fazer? Podia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. (RAMOS, 2006, p.97)

(...) Os meninos eram brutos como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo. (RAMOS, 2006, p.37)

Através da exposição e análise de excertos desta obra buscou-se ilustrar, com os recursos próprios da literatura, a situação dos desvalidos da palavra e a sua relação dramática com o Direito. Assim, o acesso efetivo à justiça por Fabiano, dentro das condições ignorância e pela estrutura jurídica do meio, restaria impossível.

#### **4.2.3 “Cidadãos Fabianos” e o analfabetismo funcional**

A relação dramática e conflituosa da personagem Fabiano com o Direito pode ser usada para provocar questionamentos sobre quem são os “fabianos” que, na vida prática, se apresentam ao Judiciário e quais são as dificuldades enfrentadas por eles para acessar seus direitos e defendê-los judicialmente, bem como, refletir de que forma o Direito tem contribuído para incluí-los.



Neste momento, tratar-se-á dos “cidadãos fabianos” definidos aqui aqueles sujeitos que pela debilidade na formação básica enfrentam dificuldades quase insuperáveis quando necessitam pleitear tutelas jurisdicionais.

Identifica-se, nesta sessão, como fator essencial para a existência dos “cidadãos fabianos” a inefetividade das normas constitucionais que garantem a todo indivíduo o acesso ao ensino básico de qualidade. É fato notório que o Estado brasileiro vem garantindo a boa parte da população vagas em unidades de ensino público. Ocorre que, ainda persiste no país a prestação de ensino de baixíssima qualidade, prova disto são os alarmantes números apresentados nas pesquisas sobre o fenômeno do analfabetismo funcional. Entende-se, portanto, que os “fabianos” do contexto atual são os analfabetos funcionais, que representam a maioria dos brasileiros.

Analfabetismo funcional é a denominação dada à pessoa que, segundo o Instituto Paulo Montenegro de pesquisa, em que pese ter sido alfabetizada, não é capaz de compreender ou de analisar criticamente o que lê, não consegue decifrar texto nem realizar operações matemáticas com grau razoável de complexidade. O analfabeto funcional, portanto, é pessoa que não possui habilidades suficientes em leitura, escrita e cálculo que lhe garanta participar ativamente do quadro sócio-político em que esteja inserido (IPM, 2013).

Para Daniel Augusto Moreira (2003, p. 4), analfabetos funcionais são aqueles indivíduos que não possuem habilidades de leitura, escrita e cálculo suficientes para satisfazer às necessidades da vida social e profissional dos tempos modernos.

Será usado como base para esta análise deste tópico o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, divulgado bienalmente. Os dados do Instituto foram escolhidos em virtude dos critérios utilizados para a avaliação da condição de analfabetismo funcional.

O Instituto Paulo Montenegro, apoiado pela ONG Ação Educativa, recolhe dados a partir do exame das habilidades da população brasileira em leitura, escrita e matemática, diferentemente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE que optou pelo critério do número de anos completos de estudo do indivíduo, para definir que analfabeto funcional é aquele que frequentou menos de quatro anos do ensino básico (IPM, 2013).

O critério unívoco escolhido pelo IBGE pode conduzir a conclusões equivocadas, pois, não é possível generalizar que toda pessoa com menos de quatro anos de educação básica formal seja analfabeta funcional. Exemplifica Daniel Moreira (2003, p. 5) que há pessoas com formação em nível médio que são muito mais alfabetizadas em leitura que outras em nível superior. Esta afirmação se justifica, dentre outros motivos, pela qualidade do ensino básico que cada sujeito, do exemplo, recebeu.

O INAF define quatro níveis de alfabetismo: analfabetismo, alfabetismo em nível rudimentar, alfabetismo em nível básico e alfabetismo pleno. O primeiro plano, analfabetismo, compreende pessoas que não conseguem ler nem escrever, ainda que alguns consigam identificar números familiares. O segundo nível, alfabetismo rudimentar, consiste no grupo que reúne indivíduos que identificam informações explícitas em escritos simples e familiares, conseguem ler e escrever algarismos costumeiros e realização operações básicas de matemática. Estes primeiros planos abrangem os analfabetos funcionais (IPM, 2013).

Assim, analfabetismo funcional abrange desde aqueles que são completamente analfabetos até as faixa de pessoas que são aparentemente alfabetizadas, ou seja, sujeitos cujo nível de instrução é insuficiente para que exerçam funções básicas na sociedade moderna (MOREIRA, 2003, p.1).

Já o nível de alfabetismo básico diz respeito ao grupo de brasileiros que leem e escrevem textos de extensão média e conseguem fazer ilações básicas sobre eles, no âmbito do raciocínio lógico conseguem operar problemas matemáticos de complexidade mediana. Por último, o nível do alfabetismo pleno diz respeito à minoria de brasileiros que conseguem ler e escrever bem, interpretar, fazer inferências e sínteses sobre textos mais extensos, bem como raciocinam satisfatoriamente a matemática, conseguindo pensar percentagens, proporções, mapas e gráficos. Estes dois últimos grupos formam a classe dos funcionalmente alfabetizados (IPM, 2013).

Os dados apontados nas pesquisas da última década trazem números preocupantes referentes à parcela de analfabetos funcionais da população, pois, embora apontem um crescimento na alfabetização dos brasileiros, “o percentual da população alfabetizada foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas 1 (um) a cada 4

(quatro) brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática” (IPM, 2013).

O nível de alfabetismo pleno é o patamar básico desejável pela Constituição de 1988. A educação traçada como direito viabilizador do desenvolvimento pleno da pessoa, que prepare para o exercício da cidadania e garanta qualificação para o trabalho (artigo 205, CF/88), não se harmoniza com as definições dos demais níveis.

Os relatórios do Instituto Paulo Montenegro, entretanto, vêm indicando que, embora mais brasileiros tenham acesso à educação, o direito fundamental ao ensino básico de qualidade continua sem efetividade, vez que, o número de sujeitos que atingem o nível pleno de alfabetismo encontra-se praticamente estagnado nos últimos dez anos. Veja-se em uma das tabelas do IPM, do ano de 2012, que demonstra os níveis de alfabetismo da população entre quinze e sessenta e quatro anos de idade, em função do grau de escolaridade:

Tabela I Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)								
Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
<i>Bases</i>	797	536	555	476	481	701	167	289
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
<b>Alfabetizado Funcionalmente (Analfabeto e Rudimentar)</b>	<b>73</b>	<b>65</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Funcionalmente Alfabetizado (Básico e Pleno)</b>	<b>27</b>	<b>35</b>	<b>73</b>	<b>74</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>98</b>	<b>96</b>

Fonte: Instituto Paulo Montenegro 2011-2012.

Observa-se que, apesar dos avanços no que concerne ao maior número de pessoas tendo acesso à escola e a diminuição do número de analfabetos, resta claro que oferecer educação com razoável nível de qualidade tem sido ainda um grande desafio, como bem pontua a estudiosa do tema Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro:

Os dados reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o aumento da escolarização não foi suficiente para assegurar o pleno domínio de habilidades de alfabetismo: o nível pleno permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos. (IPM, 2013).

Sobre a necessidade de se implantar no país modelo de ensino que conduza os alunos uma educação cidadã, tal com definido na Lei Fundamental vigente, completa Vera Masagão, coordenadora geral da ONG Ação Educativa:

Essa qualidade não envolve somente a quantidade de horas de estudo ou a ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas também fatores como a adequação das escolas e dos currículos a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas e a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos da vida. (IPM, 2013).

Com efeito, as dificuldades enfrentadas por boa parte da população no que tange ao seu desenvolvimento enquanto cidadão que participe efetivamente dos processos políticos e sociais, encontra reflexos também no âmbito do Direito. Isto é, a não afirmação da pessoa enquanto cidadão perpassa pelo não reconhecimento e/ou pela inefetividade de direitos. Essa parcela relevante de brasileiros não conhece seus direitos, e, muitas vezes, quando tem ciência deles, não conseguem pleiteá-los judicialmente dada sua carência de instrução básica.

Aos indivíduos que se inserem nos grupos de analfabetismo, alfabetismo rudimentar e básico, a defesa de seus direitos pode ser um desafio insuperável, dada o império da palavra para a ciência jurídica que exige daqueles que participem dos seus processos o entendimento pleno do que se escreve e do que se fala.

Aos “cidadãos fabianos”, reconhecidos aqui como os analfabetos funcionais, o Direito, dependendo da forma como for operado, pode representar um ente que exclui ou invés de conferir tutelas que efetivem direitos. O Direito poderá oprimir aqueles que, assim como Fabiano, não dominavam a palavra, tornando-se um espaço da “não-palavra” e do “não-direito”.

### 4.3 FABIANOS E A JUSTIÇA SECA

Partindo da conotação dada à personagem neste trabalho, direcionando-a no problema do acesso à justiça, destaca-se agora o espaço de secura em que estão inseridos os “cidadãos fabianos”, no que tange aos órgãos da Justiça. Isto é, se a massa que se apresenta ao Poder Judiciário são os “fabianos”, aquele representa, nesta metáfora, o sertão.

A seca de G. Ramos, como já mencionado no tópico anterior, não se concentra no fenômeno geográfico, mas especialmente, nos fatores sócio-políticos que constroem o espaço de aridez de direitos.

Alocando a semântica do sertão do escritor alagoano ao contexto da relação entre o Estado-juiz e os jurisdicionados, percebe-se que o Direito, com sua habitual formalidade e pela opção tradicional pela linguagem técnica e rebuscada, acaba por estabelecer-se como um espaço de estiagem para os cidadãos. Estiagem essa que tem a ver com a efetiva participação do cidadão na construção do provimento jurisdicional que busca.

Nesse sentido, as pessoas que não são capazes de dominar os signos, não podem fazer escolhas ao longo do processo porque não entendem a dinâmica do procedimento, nem conseguem viabilizar efetiva comunicação com os que operam o direito. Aqui se sublinha, além da violação ao direito de acessar à Justiça, outro problema referente ao desvirtuamento do Estado Democrático de Direito, pois, sendo este pautado por um contrato social que vem a legitimar o poder de decidir do Estado, não poderia o cidadão, aquele que conferiu tal prerrogativa à Administração, vê-se marginalizado do processo de tutela dos seus direitos.

#### 4.3.1 Direito é linguagem

É sabido que o Direito é um campo de reino da palavra. A ciência jurídica tem a palavra como maior instrumento para reduzir a termo as suas demonstrações. Assim, no processo de tutela de direitos, o vocábulo, seja ele escrito ou falado, é o meio pelo qual se busca alcançar os objetos das demandas. Dessa maneira,

conclui-se que direito pressupõe linguagem e que esta só pode ser apreendida através da comunicação.

O que se pontua como problema, neste aspecto, é a opção por uma linguagem que inviabiliza a comunicação, vez que acessível apenas a um grupo específico. Fenômeno que a professora pernambucana Emília Queiroz (2011, p.341) denomina de judicialização da linguagem.

A autora faz uma análise do uso da linguagem no Direito sob a perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e anota que a comunicação, para esse filósofo, é composta de quatro elementos: compreensão, interação, reciprocidade e acordo. Feita essa consideração, ainda com base em Habermas, prossegue identificando como patologia da comunicação o discurso que contém signos inacessíveis ao receptor da mensagem. No âmbito jurídico, portanto, o juridiquês é apontado como a patologia do uso da linguagem (QUEIROZ, 2011, p.350-354).

O juridiquês nada mais é que o uso exagerado e desnecessário de termos técnicos, jargões e expressões pouco usuais pelos operadores do direito (AMB, 2007, p.4) . A patologia social, nesse sentido, reside na exclusão daquele que desconhece o signo, uma vez que, inexistente entre o jurisdicionado e o profissional do direito a efetiva apreensão mútua de mensagens, ou seja, a comunicação.

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, segundo leitura de E. Queiroz (QUEIROZ, 2011, p. 353), reconhece a função emancipatória da linguagem que ocorre quando o indivíduo tem pleno domínio dos vocábulos, apreendendo o a mensagem que lhe foi enviada, e, em resposta, passa a emitir outras. Sendo assim, o uso de linguagem hermética por restrita parcela que detém saber jurídico representa um fator de dominação deste grupo ante a maioria dos jurisdicionados. Dessa forma, a linguagem deixa de cumprir sua função emancipatória e às pessoas não é dado efetivo acesso à justiça.

O Direito aqui, como o sertão de Graciliano, novamente revela-se como um ente opressor, violando garantias fundamentais como o direito à informação e o dever de cooperação no processo. Aos sujeitos que não acessam o juridiquês é negada a informação sobre a tutela que pleiteia, bem como não se observa a cooperação para efetivar direitos, quando o Estado-juiz oferece provimento em que não houve a participação do interessado para a construção do convencimento do magistrado e

que da suas linhas não se pode compreender os fundamentos que legitimam aquela decisão.

Este é um problema reconhecido pelos juristas e que, inclusive, já é matéria de campanhas pela Associação de Magistrados do Brasil- AMB e também representa uma das metas para o próximo Código de Processo Civil Brasileiro (projeto de lei 7448/2006).

A AMB lançou no ano de 2007 um livro com o resultado dos estudos relativos à campanha realizada, destaca-se excerto de nota introdutória que resume bem a tendência que se deseja seguir no Poder Judiciário com o fim de minimizar a mazela em questão ( 2007, p.4):

É desafiadora a iniciativa da AMB de alterar a cultura linguística dominante na área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês (...). A Justiça deve ser compreendida em sua atuação por todos e especialmente por seus destinatários. Compreendida, torna-se ainda mais imprescindível à consolidação do Estado Democrático de Direito.

O desejo, portanto, concentra-se na intenção de que os operadores do direito, cada vez mais, abandonem a tradição do uso hermético da linguagem, sem desprestigiar os institutos tecnicamente, mas viabilizando a compreensão dos cidadãos que são os verdadeiros interessados quando do requerimento de tutela jurisdicional.

#### **4.3.2 O problema da representação**

A preocupante constatação do acentuado número de cidadãos analfabetos funcionais acarreta outro questionamento no âmbito do processo. Discute-se, neste momento, se, mesmo representados por seus respectivos patronos, esses sujeitos conseguem participar efetivamente da dinâmica processual.

Se o processo é escolha, como aquele que não compreende os procedimentos, nem entende o que está esclarecido nos autos, tampouco consegue expressar com a devida limpidez o que pretende frente ao que dispõe a lei (que também não é campo de seu alcance), pode participar verdadeiramente da busca pelo seu direito?

A análise aqui passa também para perspectiva do operador do direito que, ao seu turno, não fora graduado para o uso de linguagem mais coloquial, enfrentando certa

dificuldade para perceber qual o pleito do seu mandante. Assim anota Emília Queiroz (2011, p.365)

Se anteriormente focamos o ângulo da patologia centrada no oprimido, pela ignorância dos símbolos do discurso, agora analisamos o outro lado da moeda, o opressor que não se disponibiliza à interação, não havendo, portanto, também do lado dele a predisposição ao agir comunicativo.

A comunicação com o cidadão médio brasileiro, para que seja viável, demandaria do operador do direito um esforço interpretativo a fim de destacar os fatos jurídicos e operá-los respeitando a pretensão do representado/interessado. Dessa forma, mais um dos elementos do “agir comunicativo” de Habermas seria contemplado, qual seja, o acordo. O cidadão assim, mesmo que só tenha acesso ao que está escrito através do que lhe diz o patrono, poderia anuir/escolher sobre os rumos do processo até o fim.

O profissional do direito, para que deixe de ser opressor, e passe a viabilizador da efetivação dos direitos deve tomar uma postura de “traduzir a parte desassistida o mínimo técnico essencial da profissão” (QUEIROZ, 2011, p. 361). Deve fazer “escolhas léxicas razoáveis” com o fito de tornar o Direito acessível aos seus destinatários (QUEIROZ, 2011, p. 364).

Entende-se com isso que a linguagem deve mais do que nunca abandonar a posição de ente opressor/excludente e abraçar progressivamente a função de elemento integrador do Estado, Direito e sociedade.

## **5 POR NOVAS PERSPECTIVAS PARA O PODER JUDICIÁRIO**

### **5.1 POLÍTICA JUCIÁRIA DEMOCRÁTICA**

O contexto histórico da redemocratização, expressamente documentado na Carta Constitucional de 1988, inaugura nova fase para o Direito brasileiro. Os novos tempos exigem transformações e impõem feições diferentes para a atuação do Poder Público, em especial para o Poder Judiciário.

O Poder Judiciário, pela peculiaridade de suas atribuições, vem assumindo papel essencial na efetivação do Estado Democrático de Direito. É, no sistema jurídico



pátrio, o guardião da Constituição devendo zelar pela preservação dos seus valores e princípios basilares (SENA, 2011, p.2). O magistrado, desse modo, nunca poderá esquecer-se, no desenvolver de seu ofício, que a missão precípua do Poder e as prerrogativas conferidas aos juízes só existem para viabilizar a realização do fim maior que traçou a Constituição, qual seja, a pacificação social por vias democráticas.

O regime democrático é aquele no qual vige o respeito integral aos direitos fundamentais da pessoa humana. Na conformação estatal republicana, o poder público não pertence aos agentes estatais, é, primeiramente, um bem comum do povo, coisa pública ou *res populi*, como se dizia em Roma. Há que ressaltar, por isso, que a amplitude do poder conferido ao agente estatal incumbido de materializar direitos fundamentais é diretamente proporcional à responsabilidade que tem no desenvolver dessa atribuição (COMPARATO, 2004, p. 7-12).

Dessa ordem de ideias, conclui-se que os novos poderes conferidos pela Constituição Federal ao Poder Judiciário para efetivar direitos exige atuação diferenciada por parte dos sujeitos que lhe operam, dada a responsabilidade advinda deste *munus*, com vista a acalçar o fim democrático constitucional, primando pela dignidade da pessoa humana.

Tudo isso perpassa, necessariamente, pela adoção de métodos que estruturem o acesso a justiça, que mundialmente vem sendo encarado como uma política social para fins de efetivar direitos e não apenas como um simples direito social (CAPPELLETTI, 2006, p. 569).

A tendência, no estudo do acesso à justiça, tem sido a substituição de meios burocráticos cujos procedimentos são excessivamente formalísticos para a busca de instrumentos jurisdicionais mais eficazes objetivando garantir o acesso a um maior número de pessoas. Anota Mauro Cappelletti (2006, p. 569-570) o sucesso alcançado neste particular nos Estados Unidos, França e Itália, desde a adoção dessas novas perspectivas.

Assim, o papel do juiz no contexto contemporâneo não pode se resumir a subsunção do fato à norma, nem pode supervalorizar o formalismo jurídico, em detrimento da complexidade das questões sociais atuais. A Constituição Federal trouxe novos bens e novas feições a bens já tutelados, o que vem tornando cada vez mais

implexos os casos postos à jurisdição. Do processo agora se exigem respostas eficazes e não emaranhados procedimentais que não alcancem os interessados, muito menos resolvam seus conflitos.

## 5.2 POLÍTICA DISTRIBUTIVA PARA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Poder Judiciário tem papel fundamental na defesa e efetivação do direito à educação, especialmente nos casos em que há omissões legislativas e administrativas no cumprimento de seus deveres constitucionais, e em outras situações nas quais o sistema jurídico pátrio prescreve a proteção deste direito pelos magistrados (PANNUNZIO *apud* CUNHA, 2013, p.49).

Não obstante as considerações sobre a justiciabilidade do direito fundamental à educação, entende-se que a previsão deste atributo normativo e as disposições constitucionais e infraconstitucionais sobre mecanismos de proteção ao direito, não são suficientes para efetivá-lo, quando pensado sob a ótica da relação entre os titulares do direito e os órgãos da Justiça.

Reflete-se aqui, portanto, que a adoção de uma política judiciária democrática seria a solução para diminuir a distância entre a massa de jurisdicionados e o Direito, garantindo-lhes, de fato, o acesso à Justiça. A política judiciária distributiva seria aquela que cria meios para incluir o sujeito no processamento do seu direito, ressaltando suas qualidades de maior interessado na causa e de cidadão ativo.

A proposta de métodos que viabilizariam esta questão, no que diz respeito ao direito ao ensino de qualidade, pressupõe a análise dos escopos ou objetivos do Poder Judiciário traçados pela doutrina.

Inicialmente, enumera Cândido Ragel três propósitos para a Justiça- em planos social, político e jurídico- que são chamados pela doutrina de escopos clássicos do Judiciário (SENA, 2011, p. 2).

O primeiro escopo, social, seria aquele que se concentra na pacificação social atrelada à orientação de promover a educação de forma contínua e efetiva à sociedade, conscientizando a população sobre os seus direitos e deveres. O segundo, político, diz respeito ao dever que o judiciário tem de influenciar

politicamente a relação entre o jurisdicionado e o Estado, garantindo ao cidadão a participação sobre os rumos aos quais se dirige o Estado. O terceiro, jurídico, seria a efetivação do direito material no caso concreto (RANGEL *apud* SENA, 2011, p. 3).

Modernamente, a doutrina de Baruc Bush adiciona à teoria clássica os escopos hodiernos do judiciário, que se dividem em capacitação e validação (SENA, 2011, p.3).

A capacitação, também chamado de empoderamento, seria a instrução para que o jurisdicionado tome consciência dos seus interesses, sentimentos, desejos e necessidades, com o intuito de esclarecer a cada sujeito a forma de resolução mais adequada para seu conflito. É a chamada educação para solução de controvérsias. A validação, por sua vez, se refere ao conhecimento recíproco das partes, estando cada um dos polos conscientes seus dos interesses e perspectivas, bem como os da parte contrária (BUSH *apud* SENA, 2011, p.4).

Pensando nestes aspectos, entende-se que a dificuldade de acessar à justiça enfrentada pela pessoa sem instrução básica poderia ser superada com adoção de postura ativa do magistrado, no que tange a efetivação dos direitos. Assim, consoante os poderes conferidos ao Poder Judiciário pela Constituição Federal, espera-se do magistrado, frente ao problema em questão, que abandone formalismos prescindíveis, utilize-se de linguagem acessível a cada jurisdicionado avaliado no caso concreto, elucide às partes sobre os procedimentos e aponte as melhores formas de resolução da controvérsia.

De outra maneira, não deve o juiz, delineado pela Carta Maior como materializador de direitos fundamentais, limitar-se ao trabalho no gabinete. O exercício deste *munus* exige mais, é de essencial importância também o trabalho contínuo de instrução das faixas da população capazes de apreender este discurso, conforme o grau de alfabetismo, esclarecendo-lhes sobre seus direitos e deveres fundamentais. Em relação àqueles que não alcancem o trabalho de conscientização, a via utilizada para superar o problema seria a busca pela concretização de políticas públicas que visem instruir basicamente aqueles que não tiveram acesso à educação na idade prevista pela Lei. A atuação com a comunidade direciona-se também às escolas, objetivando contribuir para a formação do estudante enquanto cidadão.

Sobre isso, considera Boaventura de Souza Santos (1999, p.154) que a democratização da administração da justiça possui duas vertentes. A primeira opera a nível interno do processo, envolvendo a maior participação dos cidadãos, bem como a simplificação dos atos processuais e o incentivo à conciliação das partes. O segundo plano, por sua vez, corresponde a criação de um sistema para prestação de serviços jurídicos à comunidade objetivando eliminar obstáculos de ordem financeira e cultura, estes, através de ações educativas que esclareçam os cidadãos dos seus direitos.

Esta atuação conformada com os ditames constitucionais e com os ideais de justiça distributiva, entretanto, revela-se com o grande desafio do Poder Judiciário para o terceiro milênio (MEDEIROS, 2001, p. 123).

## **6 CONCLUSÃO**

Neste tópico pretende-se fazer ilações parciais do tema, objetivando a construção de possível solução ao problema apresentado:

1. O direito à educação sempre esteve presente em todas as constituições brasileiras, delineado, em cada uma, conforme o contexto histórico e a ideologia estatal vigente. Dessa forma, a primeira conclusão que se extrai é que a formação educacional do sujeito é projetada pelo Estado para que este funcione, isto é, não se deve pensar neste direito adotando uma concepção puramente romântica de que a educação é ofertada pelo Estado para o alcance da felicidade e do desenvolvimento pessoal do sujeito. O caráter empregado para o direito na Constituição de 1988, numa interpretação aligeirada e sem o devido aprofundamento técnico sobre a questão, pode levar a este discurso equivocado. Ilustra-se a afirmativa com os seguintes exemplos:

A Carta do Império de 1824 com toda sua inspiração liberalista, valorizava sobremaneira as liberdades públicas, restando o direito à educação plano inferior. Em que pese fosse incluída também como direito individual, a previsão se resumia a garantir formação primária, sendo esta obrigatória e gratuita. Observa-se, portanto, que o Estado liberal concentra suas expectativas no capital burguês, logo, não é

necessário para o sucesso estatal a garantia da educação básica com grande amplitude. A instrução nesta época era algo reservado à nobreza como marca de sua intelectualidade, artigo de luxo ou “perfumaria”, sendo totalmente dispensável para o funcionamento do Estado.

A Constituição de 1934, de forma contrária, elevou o direito à educação ao *status* de direito social, dedicando várias disposições a sua estruturação. A atitude estatal aqui se justifica como reflexo à grande crise capitalista de 1929, desencadeando mundialmente uma postura intervencionista e prestadora de direitos sociais por parte do Estado. Nesta senda, o Poder Público investe na formação do sujeito para que ele promova o progresso estatal, reerguendo a economia arrasada pelo liberalismo clássico.

Na Carta de 1937, por sua vez, a educação projetada pelo Estado insere matérias de educação moral e cívica e incentiva o adestramento físico do sujeito, consoante suas aspirações fascistas, assim, a instrução oferecida objetiva condicionar os sujeitos a entenderem como legítimas o novo paradigma estatal para que este funcione sem insurgências.

Em 1988, a Lei Fundamental traçou caráter desenvolvimentista ao direito, impondo a prestação de um serviço de qualidade para o alcance dos objetivos democráticos e de dignidade da pessoa humana, dessa forma, o investimento na educação dos sujeitos objetiva o progresso geral da nação. Vê-se, portanto, que originariamente foi pensado pelo constituinte um Estado nos parâmetros do Bem-Estar Social.

Ocorre que, o contexto histórico de grave crise econômica levou o Estado a promover diversas alterações no texto constitucional, com o intuito de se adequar aos preceitos neoliberais que impunha a política econômica adota. Assim, está instalada a crise constitucional hodierna, pois, existe um grande fosso entre as previsões da Carta e a realidade- a níveis social, político e econômico- que releva a dificuldade material de se efetivar direitos fundamentais.

2. Sobre este ponto é que se concentra a segunda inferência. Diante da rica previsão constitucional sobre o direito ao ensino de qualidade- elevado ao *status* de direito fundamental, dotado de aplicabilidade imediata, de justiciabilidade (direito subjetivo público), instrumentos para a sua defesa e a penas para o responsável

pela sua promoção- questionasse que razão justificaria seu quadro atual de pouca efetividade.

Da análise dos estudos doutrinários feitos neste trabalho, destacam-se três argumentos que justificariam o problema. O primeiro diz respeito à alegação de que as normas que dispõem sobre o direito dependeriam de complementação infraconstitucional para produzir efeitos, o que não pode prosperar, visto que as previsões constitucionais delinham suficientemente o conteúdo e amplitude do direito. O problema da efetividade da educação está, inicialmente, no fato de que exige a atuação do Poder Público para materializar os preceitos da norma constitucional.

O segundo argumento que não pode subsistir é o que usa a teoria da reserva do possível como justificativa para a não implementação do ensino de qualidade. Sobre isso, reafirma-se que a essencialidade do mínimo existencial exigido para a educação não pode, de forma alguma, ser restringido, dado seu caráter essencial e instrumental.

O terceiro argumento informa sobre o baixo volume de recursos destinados a educação, com o qual se concorda, visto que é facilmente aferível esta afirmação nas previsões orçamentárias de todos os entes federados.

Entende-se, portanto, que a superação ou minoração do problema da efetividade do direito à educação perpassa pelo necessário aumento de recursos destinados ao ensino, bem como pelo aumento de medidas de fiscalização na gestão destes recursos, além do planejamento de políticas públicas capazes de tornar eficaz a ação do Poder Público neste particular e a atuação mais ativa do Judiciário na efetivação das normas referentes ao direito, e na concretização de políticas públicas quando observada a omissão dos demais poderes.

3. O sistema jurídico, a doutrina e a jurisprudência tem desenhado o direito fundamental à educação como o direito ao desenvolvimento, considerando os fins pessoais e de cidadania apontados pela Constituição. Assim, o sujeito desprovido de instrução básica também está condenado a sofrer limitações severas no seu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto cidadão. Sobre isso, observou-se que as repercussões desta carência no âmbito do direito e do processo adquirem proporções alarmantes, visto que, estas pessoas tem dificuldades de identificar seus

direitos e deveres básicos, e, mesmo que deles tenham consciência, enfrentam grande dificuldade em defendê-los judicialmente, tendo em vista a formalidade linguística e burocrática no âmbito da Justiça.

4. A quarta ilação parte da constatação de que o obstáculo mais difícil de ser superado, dentre os tradicionalmente elencados pela doutrina, para acessar a justiça tem sido, sem dúvida, a deficiência de instrução básica dos cidadãos.

Isto porque, o obstáculo dos custos para demandar, nos tempos atuais, pode ser facilmente minorado através de requerimento ao juiz dos benefícios da justiça gratuita. O obstáculo do tempo, por sua vez, vem sendo atenuado por novos instrumentos processuais já previstos na lei, como a antecipação dos efeitos da tutela e as medidas cautelares. O empecilho financeiro que garante melhor defesa para a parte que tem mais recursos, pode e deve ser controlado pelo magistrado que tem condições de estabelecer a paridade de armas percebendo relevante desequilíbrio entre as partes. O mesmo se dá quando estabelecida relação entre litigantes habituais e primários, cabendo ao juiz conduzir o processo considerando a hipossuficiência destes.

5. Do exame da questão a partir de recursos literários pôde-se concluir que a tendência atual do estudo científico tem exigido olhares sob novos paradigmas, isso implica que o estudo jurídico tem abandonado a perspectiva do positivismo jurídico que restringia a análise do fenômeno jurídico a uma interpretação literal e asséptica. O advento do pós-positivismo tem oferecido aos juristas questões de elevada complexidade, sendo necessário, para compreensão dos direitos, abordagens mais amplas e interdisciplinares. Neste aspecto, a *Arte- Literature-* vem sendo utilizada para aperfeiçoar o estudo do fenômeno jurídico.

O Direito se processa mediante narrações e nesta construção os recursos próprios da Literatura viabilizam a extração de elementos de cunho emocional, individual e valores socioculturais, tornando assim a Ciência Jurídica mais humana. E não há nada melhor, visto que ela foi criada pelos homens para resolver problemas dos seres humanos.

6. A análise das agruras de Fabiano, sujeito sem qualquer instrução formal, atinge de forma muito especial o fim de perceber as dificuldades enfrentadas por um homem sem o ensino básico diante das autoridades que representam o Direito. A

palavra/conhecimento científico, neste contexto, apresenta-se como um ente de opressão no âmbito jurídico para aquele que não acessa os vocábulos, dadas as tradicionais características da prolixidade e hermeticidade da linguagem jurídica. Assim, o Direito acaba sendo o lugar de reino da palavra e também o espaço da “não-palavra”, marginalizando os indivíduos carentes de instrução, relegando-os à periferia dos direitos, visto que permanecem impedidos de participar ativamente da defesa de seus direitos.

7. As dificuldades em efetivar o direito à educação, bem como a prestação, ao longo dos anos, do ensino puramente tecnicista tem produzido na sociedade brasileira “cidadãos fabianos” em grande escala, prova disso são os alarmantes números que revelam a significativa parcela de analfabetos funcionais da população. Estes sujeitos, em que pese tenham frequentado a escola, enfrentam dificuldades quase insuperáveis no que tange ao pleito judicial de seus direitos.

Destas premissas, constata-se que o país ainda sofre com grave violação aos mandamentos constitucionais no que diz respeito à exigência da prestação do ensino de qualidade.

A análise dos dados das pesquisas do Instituto Paulo Montenegro vem corroborar esta inferência ao indicar que, embora, a população tem acessado significativamente a educação básica, o número de sujeitos plenamente alfabetizados mantém-se praticamente inalterado na última década. Dado muito preocupante, visto que, o nível de alfabetização plena corresponde ao mínimo existencial para o direito fundamental à educação, isto é, ao ensino básico de qualidade.

8. Recorrendo ainda a analogias com obra literária, observa-se o Judiciário como um espaço de estiagem, de *secura*, pensando na impossibilidade do jurisdicionado, diante da opção por linguajar inacessível e excesso de formalismos procedimentais dos operadores do direito, de participar da construção do provimento jurisdicional que decide sobre seu conflito. E neste aspecto, observa-se também uma violação ao contrato social estabelecido entre o Estado e o povo, à medida que, aqueles que conferiram o monopólio do poder jurisdicional ao ente estatal encontram-se marginalizados da dinâmica da jurisdição, vez que não podem participar dela ativamente.



9. Assim, resta inegável que o Direito pressupõe linguagem e esta só se aperfeiçoa quando a comunicação se perfaz. Dessa forma, o uso recorrente de linguagem inacessível à população pelos operadores do direito, acaba por tornar o ambiente da Justiça um lugar de patologia da comunicação. Nesta senda, o famoso juridiquês, uso exagerado e desnecessário de termos técnicos e vocábulos rebuscados, apresenta-se como um fator de patologia social, inclusive, em razão de excluir os sujeitos que não dominam aqueles vocábulos, estabelecendo uma relação de dominação de grupo ante a maioria dos jurisdicionados.

10. Por outro lado, constata-se também que a graduação em Direito, tradicionalmente, não prepara o profissional para lidar com coloquialidade da sociolinguagem, ao contrário, estimula e condiciona os estudantes a adoção de padrão linguístico próprio da área.

11. A Constituição Federal tem exigido, no entanto, do Poder Judiciário atuação diferenciada, frente ao papel essencial dos magistrados na efetivação dos direitos fundamentais. O tradicional dever de participação social agora tem como baliza o fim democrático constitucional, observada a dignidade da pessoa humana.

Não é congruente com esta atribuição conferida pela Lei Fundamental a repetição de condutas, pelo Judiciário, tendentes a excluir o cidadão no pleito de seus direitos. O direito de acesso à justiça, na sua concepção atual, consiste em primar por tutelas eficientes que visem à efetivação de direitos, e isso só é possível quando possibilitada a participação ativa do jurisdicionado no processo, através da dinâmica da comunicação.

Sugere-se como solução para o problema a implementação de política judiciária democrática ou distributiva, entendida como aquela que dispõe de meios para incluir o sujeito no processamento do seu direito.

Através dela, na relação do operador do direito com cidadão, imperaria sobre aquele o dever de realizar **esforço interpretativo** diante da coloquialidade linguística do jurisdicionado com o intuito de procurar investigar o desejo do indivíduo, podendo empregar assim a mais adequada solução correspondente do sistema jurídico; bem como tem o dever de **traduzir** a ciência jurídica, simplificando o direito, buscando elucidar o cidadão sobre as questões processuais e também sobre as vias mais adequadas para a solução do conflito; por último deve **sempre**

**fazer escolhas léxicas razoáveis**, para que o âmbito jurídico nunca seja o lugar da “não-palavra”.

Além disso, no exercício de política judiciária distributiva, a atuação do magistrado se estende para fora dos limites do gabinete. Devendo o Poder Judiciário **agir perante a sociedade** promovendo conscientização da população no que tange aos seus direitos e deveres fundamentais e providenciando concretizar políticas públicas referentes à materialização do direito de acesso ao ensino fundamental de qualidade, com vistas a reduzir a produção de “cidadãos fabianos”.

A esperança empregada aqui, ao propor solução para o problema, é a mesma expressada por Fabiano quando, no fim da trama, demonstra-se animado e confiante diante da promessa de mudança. Fabiano sonha com o novo e projeta um futuro cujas aspirações nunca experimentou.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dárcio Guimarães de. Clausula pétrea. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região**. Belo Horizonte:Tribunal Regional do Trabalho. v.30, n.60 jul./dez.1999, p. 91-94.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **O Judiciário ao alcance de todos**: noções básicas de juridiquês. 2.ed. Brasília : AMB, 2007.

BARAN, Katna. Onde o direito e a literatura se encontram. **Gazeta do Povo**. Disponível em:

<[www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/justicadireito/conteudo.phtml?id=1355521](http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/justicadireito/conteudo.phtml?id=1355521)>. Acesso em: 8 out. 2013.

BARBOSA, Alice Gruba. **O despertar do direito sobre a literatura**: análise pelo prisma do law and literature movement. Disponível em: <[apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/direito/article/viewFile/1039/884](http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/direito/article/viewFile/1039/884) >. Acesso em: 8 out. 2013.

BOAVENTURA, Edivaldo. A educação na constituição federal. **Revista dos Mestrados em Direito Econômico da UFBA**. Salvador: Curso de Mestrado em Direito Econômico da UFBA, v. 8, jan./dez. 2000, p. 78-97.

BOTELHO, Marsel. O fenômeno jurídico como produto mediato da linguagem. In: COLARES, Virginia (Org.). **Direito, Linguagem e Sociedade**. Recife: APPODI, 2011, p. 316-340.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 05 dez 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei no 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal Federal.– ADI 1.007-7. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino- COFENEN. Requeridos: Governador do Estado de Pernambuco e Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco. Relator: Min. Eros Roberto Grau. Brasília, DOU 24 fev. 2006. Disponível em: <[www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=1007&classe=ADI&codigoClasse=0&origem=JUR&recurso=0&tipoJulgamento=M](http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=1007&classe=ADI&codigoClasse=0&origem=JUR&recurso=0&tipoJulgamento=M)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BUSSINGUER, Marcela de Azevedo. A linguagem jurídica como fator interveniente no acesso à justiça: uma análise do processo de interação linguística entre as partes e o magistrado. **Revista do Curso de Direito das Faculdades de Vitória**. Vitória: FDV, v. 3, jul./dez. 2002, p. 119-140.

CANDIDO, Antonio. **Depoimento Simpósio Graciliano Ramos: 75 anos de Agústia**. São Paulo: TV Cultura via YouTube, 2011. You Tube. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=p3r-dY-0Ows](http://www.youtube.com/watch?v=p3r-dY-0Ows)>. Acesso em: 8 out. 2013.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

\_\_\_\_\_. Os métodos alternativos de solução de conflitos no quadro do movimento universal de acesso à justiça. *In*: MOREIRA, José Carlos Barbosa. **Revista Forense Comemorativa - 100 anos t.5**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 553-576.

CHUEIRI, Vera Karam de. Entrevista Vidas Secas: o diálogo entre arte e realidade. **Gazeta do Povo**. Disponível em: <[www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/justicadireito/conteudo.phtml?id=1355521](http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/justicadireito/conteudo.phtml?id=1355521)>. Acesso em: 8 out. 2013

COMPARATO, Fábio Konder. O poder judiciário no regime democrático. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: AMB, v.13, 2004, p.7-15.

CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na educação. *In*: ABMP, Todos pela educação (Orgs.). **Justiça pela Qualidade na Educação** - São Paulo: Saraiva, 2013, p. 31-51.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Controle Judicial de Omissões do Poder Público**. São Paulo: Saraiva, 2004.

FELINTO, Marilene. Posfácio. *In*: RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006, p.129-139.

FERNANDES, Eric Baracho Dore. A normatividade do direito ao desenvolvimento: elementos para a exigibilidade judicial. **Direito Público**. Porto Alegre: Síntese, v. 41, set./out. 2011, p. 24-41.

FERREIRA, Pinto. A concepção dos direitos individuais e as ilusões constitucionais. *In*: PIOVISAN, Flávia; GARCIA, Maria (Orgs.). **Direitos humanos v.1: teoria geral dos direitos humanos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p. 903-914.

GALDINO, Flavio. A evolução das ideias de acesso à justiça. **Revista Autônoma de Processo**. Curitiba: Juruá, v. 3, abr./jun. 2007, p. 61-94.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. *In*: GARCIA, Emerson (Org.). **A Efetividade dos direitos sociais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004, p. 149-199.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e Literatura. Os pais fundadores**: John Henry Wigmore, Benjamin Nathan Cardozo e Lon Fuller. E-GOV. Disponível em: <[www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25388-25390-1-PB.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25388-25390-1-PB.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2013.

GRAÇA, Cristina Seixas. Direito ao desenvolvimento. *In*: LEÃO, Adroaldo; PAMPLONA FILHO, Rodolfo (Coords.). **Direitos Constitucionalizados**. Rio de Janeiro: Forense, 2005, p. 95-110.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf 2011-2012**. IPM. Disponível em: <[www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por)>. Acesso em: 10 out. 2013.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A Educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LIMA, Walber Cunha; GICO, Vânia de Vasconcelos. O direito fundamental à educação no Brasil e a sua efetividade. *In*: LEITE, George Salomão; SARLET, Ingo Wolfgang (Coords). **Jurisdição constitucional, democracia e direitos fundamentais**: estudos em homenagem ao Ministro Gilmar Ferreira Mendes. Salvador: JusPodivm, 2012, p. 489-507.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito Constitucional-** Tomo II. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **A proteção constitucional ao ensino fundamental público de qualidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em direito) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

\_\_\_\_\_. O direito de acesso à educação e a efetividade dos direitos fundamentais. **Revista da Academia de Letras dos Estudantes de Direito da UFBA**. Salvador: EDUFBA, 200?, p.19-30.

MARTINS, Leonardo Rezende. Acesso à justiça e a educação popular em direitos fundamentais. **Direito Federal Rio de Janeiro**: Impetus. v. 70, abr./jun. 2002, p. 229-237.

MEDEIROS, Mônica Jaqueline Sifuentes Pacheco de. **O Acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Educação, direito e cidadania. **Igualdade**. Salvador: EDUFBA, v. 3, out./dez. 1995, p. 9-24.

PEIXINHO, Manoel Messias; FERRARO, Suzani Andrade. **Direito ao desenvolvimento como direito fundamental**. CONPEDI. Disponível em: <[www.conpedi.org.br/manuel/manaus/arquivos/anais/bh/manoel\\_messias\\_peixinho.pdf](http://www.conpedi.org.br/manuel/manaus/arquivos/anais/bh/manoel_messias_peixinho.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2013.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo**. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PRADO, Daniel Nicory do. **Autos da barca do inferno**: o discurso narrativo dos participantes da prisão em flagrante. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2010.

\_\_\_\_\_. Panorama dos estudos sobre “Direito e Literatura” no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA**. Salvador: EDUFBA, v 15, 2007, p. 143-160.

QUEIROZ, Emília. O discurso judicializado. *In*: COLARES, Virgínia (Org.). **Direito, Linguagem e Sociedade**. Recife: APPODI, 2011, p. 341-378.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. *In*: ABMP, Todos pela educação (Org.). **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 55-103.

\_\_\_\_\_. Direito ao desenvolvimento e direito à educação. *In*: PIOVISAN, Flávia; GARCIA, Maria (Orgs.). **Direitos humanos v.3**: direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p. 1055-1070.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SANT’ANA, Diogo de. Conjuntura da Regulação no Brasil: conflitos e convergências. Direito Econômico Regulatório. *In*: SHAPIRO, Mario Gomes (Org.). **Direito Econômico**: direito econômico regulatório. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 363-391.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

SCHEER, Milene de Alcântara Martins. A dimensão objetiva do direito fundamental ao acesso à justiça e a efetividade da norma constitucional. **Revista de Direito**

**Constitucional e Internacional.** São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 54, jan./mar. 2006, p. 277-291.

SCWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. **Pode o Direito ser Arte ?** respostas a partir do Direito & Literatura. CONPEDI. Disponível em: <[www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/salvador/germano\\_schwartz.pdf](http://www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/salvador/germano_schwartz.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2013.

SILVA, José Afonso da. **Comentários contextuais à Constituição.** 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

\_\_\_\_\_. Acesso à justiça e a cidadania. **Revista de Direito Administrativo.** Rio de Janeiro: Renovar. v. 216, abr./jun. 1999, p. 9-24.

SENA, Adriana Goulart de. Política judiciária de tratamento adequado de conflitos de interesses: conciliação judicial. *In*: JAYME, Fernando Gonzaga; FARIA, Juliana Cordeiro de; LAUAR, Maira Terra. **Processo civil novas tendências:** estudos em homenagem ao Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira. Belo Horizonte: Del Rey, 2011, p. 1-22.

SOUZA, Wilson Alves de. **Acesso à justiça.** Salvador: Dois de Julho, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TOZI, Guiseppe. **História e Atualidade dos Direitos Humanos.** Dhnet. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/historia\\_atualidad.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/historia_atualidad.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2013.