



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUDMILLA ELYSEU ROCHA

EDUCAÇÃO E DIREITO – UMA LUTA CIDADÃ

RIO DE JANEIRO
2008

Ludmilla Elyseu Rocha

EDUCAÇÃO E DIREITO – UMA LUTA CIDADÃ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Speranza França da Mata

Rio de Janeiro

2008

Rocha, Ludmilla E.
Educação e Direito – Uma Luta Cidadã
Ludmilla Elyseu Rocha. - - Rio de Janeiro: UFRJ/RJ, 2008.

213 f. : il. ; 31 cm.

Orientadora: Speranza, França da Matta
UFRJ– RJ , Programa de Pós-graduação em Políticas
Públicas e Gestão Educacional, 2008.

1. Educação. 2. Cidadania 3. Jeitinho brasileiro 4. Corrupção
Tese. I.: Speranza, França da Matta

Ludmilla Elyseu Rocha

EDUCAÇÃO E DIREITO – UMA LUTA CIDADÃ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Prof^a Dr^a Speranza França da Mata – FE/UFRJ (Orientadora)

Prof^o Dr. Francisco Cordeiro Filho – FE/UFRJ

Prof^o Dr. Leandro Ribeiro da Silva – FD/UFRJ

Prof^a Dr^a Ana Canen – FE/UFRJ

Prof^a Dr^a Maria Elaine Araújo de Oliveira – PGCA/UFF

À minha mãe, sempre ao meu lado em mais uma etapa de minha vida;

Ao meu filho: primeira, única e mais perfeita realização como ser humano;

Ao meu marido, companheiro no árduo caminho da minha realização.

In Memoriam

Meu pai Geraldo de Souza Rocha
Saudades insanáveis ...

RESUMO

ROCHA, Ludmilla Elyseu. **EDUCAÇÃO E DIREITO – UMA LUTA CIDADÃ**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa: Políticas Públicas e Gestão Educacional, PPGE/FE, Rio de Janeiro, 2008.

O presente trabalho, de cunho teórico exploratório, tem como objeto mais amplo tanto a importância da educação para o exercício do direito quanto a observância do direito para o desenvolvimento da educação. A importância do estudo está em demonstrar a herança histórica do país e da legislação, bem como a historiografia do *jeitinho*, revelando a importância binária entre Direito em Educação ou Educação em Direito para o exercício da cidadania. Tem como objetivo a correlação entre a Educação e o Direito na tarefa de educar, muito além de sujeição à norma. O trabalho foi dividido em três seções. A primeira trata dos aspectos da Educação no Brasil, no período colonial escravista, demonstrando o enviesamento da educação para o exercício do direito. A segunda versa sobre o *jeitinho brasileiro*, sua amplitude e características multifacetárias, cotejando-se, no quadro teórico três versões diferenciadas do engajamento do *jeitinho* na cultura brasileira: LEERS (1982), numa perspectiva religiosa, mas moral; BARBOSA (1992), sob o aspecto histórico-antropológico; e DA MATTA (1997) em um contexto antropológico-social, mais liberal e permissivo. Na terceira seção, buscou-se a educação na questão da ampla formação do cidadão desestimulando-o a práticas ilícitas, como o nepotismo e a corrupção, fomentadores da impunidade. Revelou-se com este trabalho que, o *jeitinho*, queiramos, ou não, é uma marca registrada na nossa cultura, embora haja divergência entre os autores sobre as diversas formas de manifestação: a legal, a moral e o dos usos e abusos. Pela visão histórica apositiva, haja vista o legado histórico, parecem bem atuais as mazelas desse passado quanto à corrupção e ao nepotismo, bem como a elaboração das leis que foram, grosso modo, sancionadas a sabor da emergência e do humor da política.

ABSTRACT

ROCHA, Ludmilla Elyseu. **EDUCAÇÃO E DIREITO – UMA LUTA CIDADÃ**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa: Políticas Públicas e Gestão Educacional, PPGE/FE, Rio de Janeiro, 2008.

This work, stamp theoretical exploratory, has a broader purpose both the significance of education to exercise the right on compliance with the law for the development of education to the exercise of rights and the observance of the Law to the development of education. The importance of the study is to show the country's historical heritage and legislation, as well as the historiography of Brazilian <jeitinho> (the capacity of Brazilians to find ways to circumvent the laws and rules), revealing the two-pronged significance of the Law in Education or Education in Law for exercising citizenship. It has as objective the correlation between Education and Law in the task of educating, far beyond the norm enforcement. The work was divided into three sections. The first deals with aspects of education in Brazil during the slavish colonial period, demonstrating the bias in education to exercise of rights. The second is about the Brazilian knack, its extent and multi characteristics transforming in a theoretical framework <jeitinho>, its extent and multi characteristics, investigating through a theoretical framework three different versions of the Brazilian <jeitinho> engagement in the culture: LEERS (1982), in a religious but perspective; BARBOSA (1992), under the historical and anthropological point of view; and, DA MATTA (1997) in a social anthropological context, more liberal and permissive. In the third section, we sought education on the issue of citizen's broad formation discouraging unlawful practices such as nepotism and corruption, with stimulates impunity. This work reveals tha the <jeitinho>, whether we want it or not, is standard in our culture, although there is disagreement among authors on the various forms of its expression: legal, moral and uses and customs. Through the accompanying historical overview, based on the historical legacy, the problems of the past as corruption and nepotism seem to be very current, as well as the laws were broadly sanctioned to serve the emergency and the moods of the politics.

RÉSUMÉ

ROCHA, Ludmilla Elyseu. **EDUCAÇÃO E DIREITO – UMA LUTA CIDADÃ**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa: Políticas Públicas e Gestão Educacional, PPGE/FE, Rio de Janeiro, 2008.

Le present travail, d'empreinte théorique exploratoire, a comme objet le plus embrassant, l'importance de l'éducation pour l'exercice du Droit, et aussi le respect au Droit pour le développement de l'éducation. L'importance de l'étude est démontrer l'héritage historique du pays et de la législation, ainsi que l'historiographie du <jeitinho>, en révélant l'importance binaire entre Droit en Éducation ou Education en Droit pour l'exercice de la citoyenneté. Il a comme objet la corrélation entre l'Éducation et le Droit dans la tâche d'enseigner, au-delà de sujétion à la norme. Le travail a été divisé dans trois sections. La première se rapporte aux aspects de l'Education au Brésil, dans période coloniale d'esclavage, en démontrant le biais de l'éducation pour l'exercice du droit. La seconde s'agit du <jeitinho> brésilien, son amplitude et caractéristiques multifacétaires, en comparant, dans le tableau théorique trois versions différenciées de l'engagement du <jeitinho> dans la culture brésilienne: LEERS (1982), dans une perspective religieuse, mais morale; BARBOSA (1992), sous l'aspect historique-anthropologique; et DA MATTA (1997) dans un contexte anthropologique social, plus libéral et permissif. Dans la troisième section, on a cherché l'éducation dans la question de l'ample formation du citoyen en le décourageant à des pratiques illicites, comme par exemple le népotisme et la corruption, qui fomentent l'impunité. On a noté avec ce travail a révélé que le <jeitinho>, est certainement une marque enregistrée dans notre culture, mais il a divergente entre les auteurs sur les diverses formes de manifestation: la légale, la morale et la des us et abus. Par la vision historique d'apposition, considérant le légat historique, les problèmes de ce passé semblent bien actuelles concernant la corruption et le népotisme, ainsi que l'élaboration des lois qui ont été en général, sanctionnées d'accord avec l'urgence et l'humeur de la politique.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Cidadania e Educação **p. 89**

QUADRO 2: A questão da **LEI** no jeitinho **p. 111**

QUADRO 3: A questão da **MORAL** no jeitinho **p. 113**

QUADRO 3: A questão da **CORRUPÇÃO** no jeitinho **p. 114**

QUADRO 4: A questão do jeitinho como **ELEMENTO** caracterizador da cultura Brasileira **p. 115**

SUMÁRIO

SEÇÕES	PÁG
1 INTRODUÇÃO	10
2 NÃO-EDUCAÇÃO E NÃO-DIREITO NO BRASIL COLONIAL ESCRAVISTA – BREVE HISTORIOGRAFIA E CONFIGURAÇÃO SITUACIONAL	17
2.1 Passado colonial – a negação da educação e do direito	17
2.1.1 O ideário da elite no cenário socioeconômico e político- cultural da época	23
2.2 Breve Cenário do Direito à Educação e da Legislação	31
2.2.1 Cenário da educação nas Constituições brasileiras	46
2.2.2 Cenário dos Direitos Cíveis (liberdade), políticos (voto) e Sociais (educação) – uma crítica política às Constituições	77
3 O JEITINHO BRASILEIRO – RÁPIDO CENÁRIO E SAGA DA SAÍDA BURLANTE DAS NORMAS E REGRAS SOCIAIS	90
3.1 Jeitinho – visões e impactos na cultura	90
4 INSTITUIÇÃO DO ESTADO DE DIREITO E DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL NO BRASIL – O ECO NO DESENRAIZAMENTO DO JEITINHO	118
4.1 Legado corrompedor	118
4.2 Instituição da legalidade – luta pela educação cidadã	140
4.2.1 Direito em educação ou educação em direito	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de cunho teórico exploratório, tem como **objeto** mais amplo tanto **a importância da Educação para o exercício do Direito quanto a observância do Direito para o desenvolvimento da Educação por ser esta um dos Direitos Sociais**. Nesse sentido, não sem razão, Direito e Educação têm se tornado fulcro coetâneo de interesse em revistas especializadas, em linhas de Investigação de Programas de pós-graduação, em focos de pesquisas científicas e, mais especificamente, em elos teóricos fundamentais de estudos antropológicos e de incursões da educação como bem de cultura.

Direito para Educação e Educação para o Direito são liames finalísticos de verso e reverso inclinados no exercício da cidadania, cujo objeto passa não apenas pelo gozo e usufruto de direitos, mas, sobretudo, pela reivindicação desses que, por sua vez, dependem da educação para o conhecimento, a ativação e o exercício dos mesmos com equânimes deveres de responsabilidade.

Como um bem de cultura fundamental, inalienável, a educação sói ser construída como um canal não apenas de acesso, mas, principalmente, de asseguarção da permanência do direito como conquista cidadã.

Teve-se em mente abarcar breve historiografia da não-educação e do não-direito, situação espaço-temporal do Brasil Colonial vicejadora do *jeitinho* como burla da lei, em contraposição à importância do Estado de Direito e da instituição da Educação como prática social, para apreensão dos princípios e regras legais.

Anelada na simbiótica e recorrente teoria que norteia a prática, a educação instrui a busca do direito e o direito nutre a educação na luta e fortalecimento dessa conquista em sua saga cotidiana regulada pelo permanente controle social. No

exercício desse controle inelutável, educação e direito caminham juntos, *paripassu*, recíproco na conquista dos dispositivos constitucionais recentes que, *a priori*, instituíram seus mecanismos básicos, restando ao ativismo do cidadão exercê-lo com responsabilidade e correição educativa, ao lançar mão dos chamados Remédios Constitucionais, garantidores da eficácia dos Direitos e Garantias Fundamentais, a saber: a Ação Popular, o *Habeas Corpus*, o *Habeas Data*, o Mandado de Segurança, o Mandado de Segurança Coletivo, o Mandado de Injunção e a Ação Civil Pública.

A construção evolutiva da Carta Cidadã passa, também, pelas conquistas da Educação ao longo do aprimoramento das Cartas Constitucionais do país, de 1824, de 1891, de 1934, de 1937, de 1946, de 1967, até a mais recente, a de 1988, em vigor, que trouxe no seu bojo, pela primeira vez, na história do constitucionalismo brasileiro, tão-somente a importância e a consolidação da educação como um dos Direitos Sociais, quanto à elevação do país à categoria de Estado Democrático de Direito, embora haja, pela frente, um longo caminho a percorrer na lapidação dessa educação e desse direito.

É que pesa muito no país a herança do passado colonial escravista, em que o mandonismo da Corte aleatório, absoluto, autoritário, típico de terra sem lei, imperou por séculos no cultivo do servilismo e da subserviência, calados a ferro e fogo, espada e poder, fazendo do gentio o símbolo do jugo e da dominação. A elite, mais inclinada a subjugar o colonizado, via na educação extensiva a todos uma mola para levantes contra o poder e uma força ameaçadora a sua autoridade, autoridade essa muitas vezes sabidamente oriunda de títulos de nobreza concedidos a colonizadores degredados, criminosos, esvaziados das prisões da Corte, que hoje não nos deixa esquecer a estirpe de sua procedência moral.

No cenário do ladrão que guarda a chave da cadeia, num típico clima de “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, nele bem germinou e prosperou um conhecido remédio, não o constitucional de agora, mas o colonial de outrora, para burlar a barbárie do poder – o chamado *jeitinho*, de tão enraizado que se vê clamado próprio da terra, trazido que foi do fundão grotesco, na selva colonial, dos nossos antepassados, herança remota, mas danosa e renitente o suficiente para não nos permitir perder de vista a perpetuidade deixada por esse costume como marca cultural customizada do brasileiro.

A prática do *jeitinho* hoje, mais do que nunca, corre ligeira através de um atuar nada inconsciente e despropositado caminho obtuso herdado, pelo qual ainda se resolvem situações, extrapolando as fronteiras do poder, e, por tabela, da norma e da própria lei. Multifacetadas interpretações desse *jeitinho*, com boa dose de *jeitinho*, tão bem brasileiro que a ancestralidade soube cunhar e imprimir, o levam a ser visto de um pólo a outro, desde os que o concebem como mecanismo de burla, desafio às regras, ato imoral, desregulamentação da regra, exceção da lei, antinomia que interrompe a moralidade da vida, rompimento entre o legislado e o legislador, prática de transgressão, desvio do caráter de universalidade, dificuldade de vivência da lei, excreção da consciência moral, quebra de protocolo social, situação de esperteza ou de enganação, passando, inclusive, por situações de suborno e de corrupção, vicejando bastante nítidas nas artérias do serviço público, até as concepções de acabar estabelecido como uma “instituição de pleno direito”, como um “instrumento que ajuda a navegar” o turbulento oceano da cotidianidade, como um “modo obrigatório” de resolver problemas, como um “meio criativo” de lidar com a burocracia sem envolver a prática da ilegalidade, como um *jeito* inteligente de lidar

com situações difíceis, como uma moeda corrente que surte efeito, senão mesmo como um fenômeno cultural, bem próprio do comportamento do brasileiro.

O estatuto da Educação prevê uma função de não apenas ensinar à massa o respeito e a obediência às leis e ao próximo, como aponta a revisão teórica da literatura sobre o tema, mas primordialmente para entendê-las, adentrá-las nas circunstâncias da época da legislatura e do ideário do legislador, captando-lhes os princípios, as finalidades e as aplicabilidades. O Direito, a seu turno, tem seu estatuto balizador de princípios, como os da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência que devem reger a administração pública na obrigatoriedade de transparência e igualdade ao cidadão usuário, cultura destinada a inibir a tentativa do *jeito* consuetudinariamente estabelecido.

Em se sabendo que, no Brasil Colonial, a perspectiva da educação restrita à sobrevivência era socialmente disseminada, acredita-se que tenha sido solo fértil para reinância de uma das faces do *jeitinho brasileiro* de observância casuística e seletiva da norma.

O cenário de anomia¹, a falta de expectativas de escolaridade, inacessível à maioria face aos múltiplos obstáculos colocados pela elite, emoldurava uma inescapável realidade restrita apenas à luta pela sobrevivência, cenário vivo de um mundo brutalizado marcado também pelo ostracismo, solo fértil para a herança colonial de subserviência deixada ao povo ignaro contingenciado ao mandonismo.

Não havia como a população da colônia valorizar o saber escolar, a ciência e, muito menos, a educação. A instrução estava muito além das possibilidades da escola e dos limites materiais de existência das populações.

¹ KOOGAN/HOUAISS: anomia é o estado de uma sociedade caracterizada pela desintegração das normas que regem a conduta dos homens e assegura a ordem social.

Foram extraídas da revisão teórica concepções a respeito do *jeitinho*, sob três perspectivas: a primeira é o de uma educação restrita à preservação da sobrevivência socialmente desenvolvida; a segunda, a da autoridade, pois era imperioso cultivar a obediência; e, por fim, a da população oprimida diante de quaisquer perspectivas em relação à escola.

Neste cenário se configura a importância do estudo no sentido de trazer à superfície a herança histórica do país e do aparato legal, constitucional e infra-constitucional, nela gerado, bem como uma breve historiografia do *jeitinho* a ela subjacente, ambas reveladoras da importância binária: Direito em Educação ou Educação em Direito para o exercício da conquista cidadã.

Buscou-se como **objetivo** caracterizar a **coessencialidade e a coetaneidade das duas áreas – a Educação e o Direito – na tarefa de educar para o entendimento circunstanciado, muito além da simples obediência, das normas, regras e leis sociais reguladoras do ativismo consciente da Cidadania.**

Teve-se em mente abarcar breve historiografia* da não-educação e do não-direito, situação espaço-temporal do Brasil Colonial vicejadora do *jeitinho* como burla da lei, em contraposição à importância do Estado de Direito e da instituição da Educação como prática social, para apreensão dos princípios e regras legais.

Sob este propósito, a Organização do Estudo se fez em quatro seções, atribuindo-se maior peso ao cenário do *jeitinho*, como base ilustrativa da ausência da educação e reinância da anomia social em paradoxo à instituição do Direito e da Educação como mecanismo e mola reivindicatórios de controle social.

A primeira seção cuida dos aspectos da Educação no Brasil, especificamente no período colonial escravista, com digressões a respeito da História do Direito, e

* Adotou-se como referenciais teóricos as idéias de *jeitinho* de LEERS (1982), DA MATTA(1984: 1997 a/b) e BARBOSA (1992) para contraposição da anomia da burla ao direito, em que falta educação reveladora.

sua importância, com escopo de demonstrar o enviesamento da educação para o exercício do direito.

A segunda seção versa sobre o *jeitinho brasileiro*, com a finalidade de demonstrar sua amplitude e características multifacetárias, sob a perspectiva de LEERS (1982), BARBOSA (1986) e DA MATTA (1997 a/b) como um fenômeno nacional identitário do povo brasileiro, visto, ora como instrumento de burla da lei, ora como saída inteligente para lidar com situações penosas.

Na terceira seção, buscou-se sublinhar a educação na questão da ampla formação do cidadão – o que implica, como regra geral, mais que a sujeição à lei, o entendimento da mesma, no sentido de valorizar sua utilização.

Na quarta e última seção, procurou-se explorar a instituição do Estado Democrático de Direito e da Educação como Direito Social no Brasil. O que acabou por revelar-se com esse trabalho foi que, o *jeitinho*, queira-se, ou não, é uma das marcas registradas da cultura brasileira, embora haja divergência entre os autores sobre as diversas formas de sua manifestação: a legal, a moral e o dos usos e abusos, para se conseguir, ainda que, por meios escusos, o que se almeja, da maneira mais fácil e confortável possível, através da prática de alguns institutos jurídicos, como o Nepotismo e a Corrupção. Ressalta-se que não foi realizado um aprofundamento exegético destes, já que o objetivo desta tese não é discorrer sobre os mesmos sob a ótica jurídica; mas esclarecer alguns reflexos da ausência de conscientização a respeito da lei e de seus efeitos na sociedade, hoje flagrantemente contingenciada aos problemas provocados por esses atos ilícitos somados à impunidade.

Portanto, a importância de uma visão histórica apositiva torna-se necessária, haja vista o legado histórico, parecem bem atuais as mazelas desse passado quanto

à corrupção e ao nepotismo, bem como a elaboração das leis que foram, grosso modo, sancionadas ao sabor da emergência e dos humores da política.

2 NÃO-EDUCAÇÃO E NÃO-DIREITO NO BRASIL COLONIAL ESCRAVISTA – BREVE HISTORIOGRAFIA E CONFIGURAÇÃO SITUACIONAL

2.1 Passado colonial – a negação da educação e do direito

*Em Portugal não há ciência, nem há política,
nem há economia, nem há educação ... (p. 62).
A ignorância e o isolamento eram resultados de uma política deliberada
do governo português, que tinha como objeto manter o Brasil, longe ...
dos estrangeiros ... (p.125).*

Laurentino Gomes (2008)

É impróprio discorrer sobre educação no período Colonial, porque, naquela época, não se podia falar em educação brasileira propriamente dita.

A herança social portuguesa e a formação europeia humanista se fazem pertinentes para que se possa entender que falar de educação no Brasil desse tempo é reeditar um modelo educacional-português, transplantados do Reino para uma colônia de proporções continentais.

O Brasil passou a fazer efetivamente parte do Império Português, sob a ótica jurídica, com o Regimento de 17 de dezembro de 1548, o qual continha a designação de um Governador-Geral (Tomé de Sousa) que, através da Carta Régia de 7 de janeiro de 1549, representava o Rei de Portugal na Colônia no que diz respeito à administração e ao seu desenvolvimento, pois o sistema de Capitâneas não logrou o êxito esperado.

Com o novo Governador Geral, vieram os padres da Companhia de Jesus para catequizar os gentios. Conforme muito bem salienta FREIRE (2001), assim

chegaram os jesuítas, com a tarefa determinada de instruir e catequizar o índio (...) com o fim de reafirmar o medievalismo e perpetuar os dogmas e crenças da Igreja Católica (p. 26).

Essa Companhia, criada *Ad Majorem Dei Gloriam* (Para a Maior Glória de Deus) e fundada pelo espanhol Ignácio de Loyolla, em 1534, foi aprovada pelo Papa

Paulo III e reconhecida através da bula Papal de 1540, *Regimini Militantis Ecclesiae* (Regulamento dos Militares a Serviço de Deus). Em virtude da filosofia dessa instituição, seus integrantes faziam voto de obediência ao sumo pontífice e ingressavam nos diversos agrupamentos criados com base geográfica e lingüística, levando a pedagogia dos jesuítas a todos os locais, onde se dedicavam à missão de educar.

Em colégios e universidades na Europa, tinham no ensino a consagração de suas pregações, e aqui, na Colônia, esmeravam-se na evangelização dos indígenas nas regiões recém-descobertas. Ao chegar ao Brasil, em meados de 1549, a Companhia de Jesus trouxe renomados representantes da Ordem, como os padres Manuel da Nóbrega, Leonardo Nunes, João de Azpilcueta Navarro, José de Anchieta e outros.

Esses abnegados missionários aportaram na Bahia com o primeiro Governador Geral do Brasil, ajudando a fundar a cidade de Salvador e a Província do Brasil da Companhia de Jesus, sede e principal representante da Ordem na América Portuguesa.

A idéia do Rei de trazer a Ordem Jesuítica para o Brasil foi, segundo historiadores, bastante positiva, pois era muito respeitada na Europa. Entre seus muitos objetivos, os jesuítas combateram a doutrina protestante, através do ensino católico, já que a citada Reforma, aos olhos da Igreja Católica, despertava preocupações no sentido de desviar os fiéis de uma religião para outra.

Não foi à toa a escolha dos padres jesuítas para ensinar na Colônia Portuguesa no Brasil. Seu fundador, Inácio de Loyolla, por ser um ex-militar, tinha regras rígidas de conduta, fato que, entre outros fatores, não o qualificava ao ensino da aristocracia em Portugal, justamente pela rigidez aplicada aos seus discentes, o

que não era muito bem aceito pela elite, por não se sentirem à vontade em sujeitar-se aos seus princípios militares.

Inicialmente, não era uma Ordem Religiosa propriamente dita. Seus adeptos eram soldados de Cristo o que, após análise de ABICHT (1984), preleciona RUCKSTADER (2008), que

a Ordem que defenderia a milícia eclesiástica era estruturada de forma militar (...) A autoridade de Deus, exercida pelo Papa, era delegada ao Superior Geral e, através dele, para os superiores Nacionais, Regionais e Locais. Obediência incondicional é um dos primeiros preceitos para o funcionamento da Ordem (p. 106)².

Seus adeptos arvoravam-se em soldados de Cristo, dando um cunho militar à mesma. Misturavam-se, na sociedade, com intuito de cooptar as pessoas que desagradavam à Igreja Católica.

Tendo como missão inicial o ensinamento aos mais humildes, a educação para o jesuíta, acabava sendo uma obra de caridade, pois visava atender aos ignaros como era considerada a maioria cultural e politicamente marginalizada.

Como não poderia deixar de ser, sobretudo sob o aspecto sociológico, os jesuítas necessitaram de uma regra, na qual pudessem se basear, para efetivar os trabalhos nas terras onde deveriam levar as normas cristãs, bem como as diretrizes traçadas pela Coroa portuguesa.

Nasce o *Ratio Studiorum*³, que era a base legal da doutrina jesuítica, encerrando orientações tanto administrativas como didático-pedagógicas. A divisão curricular seguia o modelo europeu, tendo duas seções distintas: inferiores e superiores, chamadas classes. Pelo fato de o estudo ser voltado para cultura

² "The Order that would defend the **Ecclesia militans** was structured in a military way. God's authority, exercised by the Pope, was delegated to the General Superior of the Order and, through him, to the national, regional and locals superiors. Unconditional obedience is one of the first preconditions for the functioning of the Order. This absolutism, however is moderate by a remarkably high degree of input and discussion, considering the time"

³O *Ratio Studiorum*, ou Plano de Estudos, era o método pedagógico dos jesuítas.

clássica greco-latina, passou-se a denominar "clássico". O *Ratio Studiorum* foi um método de ensino, composto de várias regras que orientavam os mestres desde a organização escolar, até ao aprendizado para sujeição à doutrina católica. Composta de uma coletânea de normas, englobava tanto a parte administrativa de uma escola, como toda a pedagogia teológica de aprendizado da doutrina cristã, bem como regras de conduta social. Entre outras diretrizes, também encerrava, como prática pedagógica de estudo, a repetição no sentido de se tornar mais fácil a catequização, já que, neste contexto, a educação era apenas para catequese e evangelização e não para o aprendizado em si mesmo.

Este tipo de educação, preconizada pelo *Ratio*, tinha como objetivo não a formação do cidadão, se é que, nessa época, poderia cogitar-se tal abrangência e profundidade do instituto, mas sim o de formar um ser humano 'perfeito' sob a ótica eclesiástica da época, cuja orientação era a de ser um bom cristão. Era um privilégio, em virtude das circunstâncias da Colônia extrativista de latifúndio e patriarcado, a educação ser direcionada para a elite colonial que atendia aos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja.

De fato, segundo SANGENIS (2004)

(...) os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima (p. 93).

Os jesuítas tiveram como um dos principais objetivos educacionais, no Brasil, a evangelização de crianças e jovens, sendo que, no início da colonização, foram criados apenas três colégios: o colégio da Bahia, o colégio do Rio de Janeiro e o de Pernambuco.

Esses colégios professavam uma filosofia humanística, de caráter acentuadamente retórico, de acordo com os dogmas cristãos e não a divulgação do saber fora do academicismo jesuítico.

A propagação dos trabalhos jesuíticos catequizadores ocorridos no final do século XVI e início do século XVII ensejou várias expedições de missionários, sob o patrocínio da Coroa portuguesa, com a intenção de se fundar colégios no litoral do Brasil como, por exemplo: na então cidade de São Paulo (1554); na atual cidade do Rio de Janeiro (1568); na cidade de Olinda, no atual estado de Pernambuco (1576); na cidade de Ilhéus, na Bahia (1604); na atual capital do estado de Pernambuco, Recife (1655); em São Luís, capital do atual estado do Maranhão (1716); na cidade de Santos, no atual estado de São Paulo (1716); na atual capital do estado do Pará, Belém (1716); na cidade de Alcântara, também no atual estado do Maranhão (1716); na cidade de Vigia, no atual estado do Pará (1731); na cidade de Paranaguá, no atual estado do Paraná (1738); e no povoamento de Nossa Senhora do Desterro, atual Campo Grande, zona oeste do atual estado do Rio de Janeiro (1750).

O método do *Ratio*, na verdade, foi adaptado às necessidades locais desde o momento da inauguração dos colégios, tanto que o ensino profissional foi introduzido para atender à demanda de construções das casas de vila, de igrejas e de colégios entre outros. Não havia mão de obra especializada, tampouco era levada em consideração a necessidade do novo país que se descortinava.

BORTOLOTTI (2008), ao analisar o *Ratio in LEITE* (1954), chama a atenção para uma pequena parte do conteúdo de uma das *Cartas dos Primeiros Jesuítas no Brasil* que demonstra, apenas a título de exemplo, a real situação dos que aqui estavam, com o desabafo de que

[n]esta terra, por falta que há de autoridades legitimadas, a carência nos obriga a aprender todos os ofícios, porque afirmo que, devido aos ofícios que nesta terra tenho aprendido para que possa sobreviver, Cristo Nosso

Senhor nos faz bem aprender e executar a uma perfeição, para que nossos trabalhos e serviços sejam aceitos. E para que isso ocorra, meus irmãos em Cristo, nunca esqueçam de lembrar de nós em vossos sacrifícios e orações (p. 267)⁴.

Pode-se entender a necessidade de uma adaptação e da divisão em classes inferiores e superiores, ao se estruturar o sistema de ensino se for levado em consideração a quem se destinava. A primeira tinha duração de seis anos e era composta das matérias destinadas ao estudos da Retórica, Humanidades, Gramática; e as superiores, com duração de três anos, voltavam-se para os estudos gerais de Filosofia, Física, Metafísica e Matemática. Independentemente da série, as aulas eram ministradas em Latim e Grego.

Havia diferenças entre o ensino ministrado pela Companhia de Jesus no Brasil e em Portugal. Apesar de público e gratuito, inicialmente na metrópole e na Colônia, a proibição aos padres de acrescentar qualquer forma de riqueza material a Ordem no sentido de cumprir o voto de pobreza, não se vergavam ao cumprimento da norma estabelecida pelo *Ratio* como um todo, o que denota uma despreocupação com a sociedade local e os seus costumes.

Os seminários, criados pelos jesuítas, com o objetivo de garantir a formação de novos padres, mas que, na verdade, acabaram se tornando importantes estabelecimentos de ensino, atendendo aos filhos dos latifundiários que concluiriam seus estudos na Europa, desvirtuaram-se do seu projeto original de educar os nativos.

A rigor, sob o proclamado discurso de assegurar instrução mais elaborada, viu-se criado um nível de ensino direcionado à parcela da sociedade detentora do

⁴ en esta tierra, por falta que ay de officialles, la necesidad nos haze aprender todos los officios, porque yo os digo que, por los officios que en esta terra tengo aprendido podría yo vivir, Chisto Nuestro Señor nos haga bien aprender y obrar el officio de la perfectión, para que nuestros trabajos y servicios le sean aceptos. Y para esto, hermanos mios en Chisto, nunca os olvideis de tener continia memoria de nós en nuestros sacrificios e oraciones (pág 267).

poder político-econômico. E a termo, representou a base formativa da classe privilegiada que iria assumir a liderança da então sociedade colonial, em estreita sintonia com os interesses da Corte, mantendo vivo o espírito de Colônia.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, as idéias pedagógicas tinham como base a filosofia clássica, Estoicismo⁵, Patrística⁶ e Escolástica⁷. Eram ministradas através de sermões dirigidos àqueles a quem o Estado tinha interesse em ensinar, o que variava de acordo com a vontade política e a troca de favores entre Nobreza e Igreja.

2.1.1 O ideário da elite no cenário socioeconômico e político-cultural da época

Para que se possa entender esta faceta da sociedade colonial brasileira, no que diz respeito à importância dada à educação para a elite, é necessário relembrar os meios pelos quais se organizou o Brasil Colônia, sob os aspectos socioeconômico e político-cultural.

O Brasil estruturou-se através de uma economia agrária, latifundiária e escravista. Este modo de organização teria como meta o enriquecimento da Metrópole, da Coroa portuguesa, e não dos gentios aqui encontrados.

Estabeleceu-se, segundo FREIRE (2001), *a estrutura de produção no Brasil sobre o tripé: escravidão negra, latifúndio e regime colonial* (p. 25). O que ocorreu, desde o início, foi um desvio de objetivos em relação à educação que, na Colônia, era para ser direcionada, como menciona NOVAES (2004),

⁵KOOGAN/HOUAISS (1992): o estoicismo é uma doutrina filosófica, forma de panteísmo, para o qual a substância é um fogo sutil, simultaneamente força e matéria. Tornou-se célebre principalmente por causa de sua moral, que coloca como bem soberano o esforço em obedecer apenas à razão, ficando indiferente às circunstâncias exteriores (p. 346).

⁶Op.Cit. A patrística cuida do conhecimento da vida e obra dos Padres da Igreja (p. 632).

⁷Op.Cit. Escolástica é espécie de ensino filosófico da Idade Média, fundamentado na tradição aristotélica e inseparável da teologia, cujo ponto máximo de elaboração foi o tomismo (conjunto de doutrinas filosóficas e teológicas de São Tomás de Aquino (p. 326 e 834).

... [a]os filhos de pessoas de menor qualidade [que] aprendem em troca de sustento e criação, [pois] às pessoas de maior qualidade não se podia obrigar a aprender um ofício mecânico (pág. 352).

Esse quadro denota uma situação em que as regras de convívio social e jurídicas atendiam à elite dominante que, na maioria das vezes, usava-as em seu próprio benefício.

Segundo CAMARA (1964), *não havia, no tocante ao ultramar, qualquer regulamentação. Imperavam os maiores abusos, irregularidades, desordens e arbitrariedades de toda sorte (pág. 66)*. O letramento da população passava ao largo, já que seu enfoque era a manutenção, como já foi sinalizado, da submissão à Metrópole.

A língua, a instrução e os livros eram oferecidos pelos jesuítas sob a tríade doutrinária do Rei, “da Lei” e da Fé. Tríade esta que, mais tarde, se voltaria contra os próprios colonizadores.

Em que pese a importância do *Ratio* como regra de organização educacional, o fato de, na Colônia, não haver condições para que as pessoas a ela tivessem acesso como norma, transformou o direito em um luxo não acessível ao povo. Isto abriu espaço para atos totalitaristas, como as várias proibições aos que aqui estavam, no sentido de controlar, administrar ou mesmo centralizar a comunicação da cultura como, por exemplo, o Alvará de 20 de março de 1720, a cercear as letras impressas no Brasil; a Carta Régia de 26 de abril de 1730, que proibia o correio por terra no Brasil; e o Alvará de 16 de dezembro de 1794, ao proibir o despacho de livros e papéis para o Brasil, entre muitos outros atos cerceadores do saber.

Conforme sublinha NOVAES (2004), *língua, instrução e livros foram vítimas, porque a Coroa procurou controlá-los para manter obediência, o que, na Colônia, exigia dependência (p. 333)*.

Apesar de atenderem, inicialmente, às determinações da Coroa Portuguesa, os jesuítas não escaparam da Reforma Pombalina que os excluiria da educação, a ponto de se extinguir a ação da Ordem jesuítica no país, por trezentos anos, trazendo um enorme hiato para o letramento do povo brasileiro.

Sobre o aparelhamento educacional, muito se discursava sobre o acesso prioritário, senão único, da elite e sequer se falava de garantia de sua extensividade ao povo analfabeto.

Como não havia subsídios para a educação, como os concedidos em Portugal pela Coroa, a Ordem viu-se premida da necessidade de subsistência e para manutenção da própria instituição. Sob esse pretexto, o Padre Manuel da Nóbrega conseguiu, perante o delegado da Companhia no Brasil, Luís da Grã, autorização para estabelecimento de propriedades territoriais, o que ia contra a filosofia da Ordem.

O interesse em terras e escravos alastrou-se para outras ordens, a ponto de D. Sebastião I, décimo sexto Rei de Portugal, da dinastia de Avis, tendo governado entre 1554 a 1578, devido sua menor idade, tinha a regência deferida a sua avó, primeiramente, Catarina da Áustria para logo após, assumir seu avô, Cardeal Henrique de Évora, que lhe transmitiu o trono, quando contava, apenas 14 anos. A sua atividade legiferante era voltada para assuntos religiosos, observando-se que sua criação deveu-se aos jesuítas o que não o impediu de instituir, em 1564, uma taxa especial para a Companhia de Jesus, a redízima⁸, descontada sobre todos os dízimos e direitos da Coroa. Ao contrário de lograr auto-sustentação, a Companhia de Jesus ficou com problemas de manutenção, já que se havia expandido em quase todo o território. Começaram a adentrar os sertões em busca de silvícolas que eram

⁸ Redízima era um percentual cobrado do montante da arrecadação do dízimo.

reunidos em aldeias de três tipos: as dos Colégios, as de El-Rei e as de Repartição que, somadas às Missões, ou os denominados Aldeamentos, eram postos de provisionamento de índios para a própria Companhia de Jesus, para o Rei e para particulares, respectivamente.

As Missões, na verdade, os antigos Aldeamentos, eram o local de sedentarização dos índios, tendo em vista que os nativos passaram a sujeitar-se às mesmas leis que os colonos e aos seus costumes. Logravam, a pretexto de centralização doutrinária da fé cristã, estender e anexar os territórios e unificar as Colônias sob a bandeira portuguesa, uma mal disfarçada escravização da mão-de-obra que se proclamou como sendo catequese.

Com o tempo, os jesuítas, notoriamente cultos, foram considerados como ameaça à hegemonia. Ao dominarem o sistema de ensino em Portugal e nas Colônias, e, ao gozarem do privilegiado livre acesso e respaldo de Roma, começaram a ser vistos como concorrentes ao domínio absolutista de então que queria a Igreja controlada pelo Estado.

A ameaça de dominação paralela, somada à idéia de suposta posse de extenso e rico patrimônio aqui adquirido pelos religiosos desde a época do Padre Manuel da Nóbrega, resultaram em um poderoso pretexto para o Marquês de Pombal em sua persecutória campanha anti-jesuítica. Segundo LIMA (1974) *o papel de Pombal foi reforçar os controles monopolistas* (p. 21), o que foi, em relação aos jesuítas, fundamental para sua perseguição.

Com a edição e publicação da obra *Dedução Cronológica e Analítica* em 1797⁹, Pombal inicia uma perseguição implacável, com várias acusações como: a resistência dos jesuítas à aplicação do Tratado de Madrid, celebrado entre Portugal e Espanha que delimitava as fronteiras na América do Sul; a oposição, no Brasil setentrional, às leis que regulavam a administração das aldeias de índios; o exercício de atividades comerciais proibidas a religiosos; a difamação no estrangeiro do então Rei de Portugal, D. José I da Dinastia de Bragança, que governou no período de 1714 a 1777; a participação, pelo menos moral, no atentado contra este; e a revolta popular na cidade do Porto, em Portugal, ocorrida em 1757, entre outras. Em 1759, foram banidas do território brasileiro e proibidas todas as obras jesuítas, até a posterior extinção oficial da Companhia de Jesus, ocorrida em 1773, pelo Papa Clemente XIV.

No entanto, até a sua expulsão, os jesuítas tiveram o monopólio da educação a eles destinado, desde o início, conforme apontado por FRANÇA (2007), detinham

o direito exclusivo de ensinar Latim e Filosofia no Colégio de Artes [em] curso preparatório obrigatório para ingresso nas faculdades da Universidade de Coimbra [e] no Brasil, [pel]os colégios jesuíticos [que] ofereciam, quase com exclusividade, a educação secundária (p. 107).

Na avaliação de alguns estudiosos, a expulsão dos jesuítas, sem qualquer outro substitutivo, deu lugar a um inimaginável vácuo, por três séculos, na claudicante educação brasileira que, até então, bem ou mal, houvera se beneficiado de uma das mais bem conceituadas ordens de ensino religioso da Europa.

Sob o longo e lastimável vazio educacional, mais fértil se tornou, então, o chão do mandonismo sobre a população ignara tão distanciada de seus direitos e menos ainda contendora dos institutos legais civilizatórios que os fizessem valer como pode ser verificado em um pequeno registro do legado histórico em GOMES (2008),

⁹Deducção chronologica, e analytica. Parte primeira, na qual se manifestão pela successiva serie de cada hum dos reynados da Monarquia Portugueza, que decorrêrão desde o governo do Senhor Rey D. João III até o presente, os horrorosos estragos, que a Companhia denominada de Jesus fez em Portugal, e todos os seus dominios... até que foi delle proscripta, e expulsa pela... Ley de 3 de Setembro de 1759 / dada á luz pelo Doutor José de Seabra da Sylva, Desembargador da Casa da Supplicação, e Procurador da Coroa de S. Magestade...

a riqueza de Portugal era resultado do dinheiro fácil, como os ganhos de herança, cassinos e loterias, que não exigem sacrifício, esforço de criatividade e inovação, nem investimento de longo prazo em **educação** e criação de **leis** e instituições duradouras (grifo nosso, p. 60).

... os portugueses estavam presos ao sistema extrativista e mercantilista numa época em que a Revolução Industrial britânica começava a definir as relações econômicas e o futuro das nações. [O sistema] baseava-se na exploração pura e simples das colônias, sem que nelas fosse necessário investir em infra-estrutura, educação ou melhoria de qualquer espécie (p. 60).

... a população da colônia [Brasil] ..., estimada em mais de 3 milhões por volta de 1800 ... era uma população analfabeta ... Na cidade de São Paulo de 1818, já no governo de D. João VI, apenas 2,5% dos homens livres em idade escolar eram alfabetizados (p. 123).

... [Havia] a intenção portuguesa de conservar o Brasil fechado para o mundo ... ilustrada pela ordem de prisão ... em 1800 contra Humboldt, cientista, pesquisador da Amazônia, ... [pelas] idéias perigosas que ele poderia disseminar ... (p. 125).

Falida e sem chances de recuperação, a instituição teve de ser liquidada em 1829 ... Foi recriada duas décadas e meia mais tarde, em 1853, no governo de Pedro II. Na segunda encarnação ... teve momentos muito semelhantes aos da sua origem, ao financiar, sem garantias, políticos, usineiros e fazendeiros quebrados (p. 191/192).

... Outra herança da época de D. João é a praticada “**caixinha**” nas concorrências e pagamentos dos serviços públicos. Cobrava-se uma **comissão** de 17% sobre todos (p. 191) ... os pagamentos ou saques no **tesouro público**. Era uma forma de **extorsão** velada: se o interessado não comparecesse com os 17%, os processos simplesmente paravam de andar (grifo nosso, p. 192).

... No Rio de Janeiro a Corte portuguesa estava organizada em seis grandes setores administrativos – chamados de repartições:

1. A Mantearia Real – para assuntos relativos à mesa do rei e sua família, incluindo a lavagem e o fornecimento de talheres e guardanapos;
2. O Guarda-roupas – para vestimentas de D. João e toda família real;
3. As Cavalariças – para animais de cavalgada, de tração das carruagens e seges reais e também dos muares para serviços e transporte de mercadorias;
4. A Ucharia e as Cozinhas Reais – para alimentação e bebida;
5. A Real Coutada – para administrar florestas e bosques reais;
6. A Mordomia-mor – para administrar tudo isso com dinheiro fornecido pelo erário real e seu braço financeiro, Banco do Brasil (p. 192)

... Os responsáveis por essas repartições passariam para a história como **símbolos de maracutaia e enriquecimento ilícito** (grifo nosso, p. 193).

... O administrador das compras e estoques da casa real ... [Azevedo] enriqueceu tão rapidamente e teve sua imagem de tal modo ligada à **roubalheira** que no retorno de D João VI, em 1821, foi impedido de desembarcar em Lisboa pelas Cortes portuguesas. Nada perturbava ... a família continuou enriquecendo e prosperando [no Brasil] depois da independência (grifo nosso, p. 193).

... O administrador das finanças públicas [Targini], antes pobre e humilde, [que] entrou no serviço público como guarda-livros, trabalho menor na burocracia do governo da colônia, passou a acumular poder e honrarias ... logo chegou ao mais alto cargo do erário ... que incluía contratos e pagamentos da corte ... e enriqueceu rapidamente. Foi preso ... logo em seguida solto ... continuou a levar uma vida confortável ... e **foi promovido** (grifo nosso, p. 193).

... o **poder** desses dois personagens, Azevedo e Targini, era tão grande que, em reconhecimento aos seus serviços, durante o governo de D. João VI **ambos foram promovidos de barão a visconde**. O primeiro tornou-se o visconde do Rio Seco. O segundo, visconde de São Lourenço. A promoção dos dois corruptos fez com que os cariocas **celebrizassem a roubalheira** em versos populares ... (grifo nosso, p. 194).

D. João precisava do apoio político dessa elite [do Rio de Janeiro] rica em dinheiro, porém destituída de prestígio e refinamento. Para cativá-la, iniciou uma **pródiga distribuição de honrarias e títulos de nobreza** que se prolongaria até seu retorno a Portugal, em 1821. Apenas nos seus oito primeiros anos no Brasil, D. João outorgou mais títulos de nobreza do que em todos os trezentos anos anteriores da história da monarquia portuguesa (grifo nosso, p. 197).

Portugal, desde a independência no século XVI, até o século XVII

Brasil (cargos criados por D. João ao chegar)

- | | |
|----------------|----------------|
| • 16 Marqueses | • 28 Marqueses |
| • 28 Condes | • Condes |
| • Viscondes | • 16 Viscondes |
| • Barões | • 4 Barões |

... no dia 26 de abril de 1821, com cerca de 4.000 portugueses, partia do Rio o rei de um país que o acolhera treze anos antes e no qual o processo de independência era inevitável (p. 318). D. João VI, o último rei absoluto de Portugal e do Brasil aceitava jurar e assinar a Constituição que lhe tirava parte de seus poderes (p. 320) ameaçava o país uma “tempestade revolucionária”. **Ao embarcar, D. João VI raspou os cofres do Banco do Brasil e levou embora o que ainda restava do tesouro real que havia trazido para colônia em 1808**. A realeza que acabava de viver na corrupção, fizera um verdadeiro assalto ao **erário brasileiro** (grifo nosso, pp. 321-322) ... o saque dos recursos do tesouro teve conseqüências dramáticas na economia brasileira e, na prática, equivalia a uma bancarrota ... não declarada (p. 322). **Antes de colocar os pés em terra de Lisboa, ainda a bordo, teve de jurar a nova Constituição, e aceitar imposições, entre elas a de proibição do desembarque de vários de seus acompanhantes, acusados de corrupção e roubo na administração dos cofres públicos do Rio de Janeiro** (grifo nosso, p.323).

Nenhum outro período da história brasileira testemunhou [tantas] **mudanças** quanto nos treze anos em que a corte portuguesa morou no Rio de Janeiro, deixando D. João VI, um legado ainda **motivo de controvérsia** (grifo nosso, p. 326) ... afinal **o novo Brasil deixado por D. João VI a seu filho D. Pedro I continuava anestesiado por três séculos de exploração colonial** (grifo nosso, p. 332).

... a independência de 1822, foi ... uma ruptura sob controle, ameaçada pelas divergências internas, pelo oceano de pobreza e marginalização criado por três séculos de escravidão e exploração colonial. **Ao contrário dos Estados Unidos, onde a independência teve como motor a república e a luta pelos direitos civis e pela participação popular, no Brasil, o sonho republicano estava restrito a parcelas minoritárias e foi imediatamente reprimido pela Coroa.** O caminho escolhido em 1822 não era republicano nem genuinamente revolucionário. Era apenas conciliatório. As divergências regionais reapareceriam de tempos em tempos ... a participação popular se manteria como um conceito figurativo. Em 1881, quando a Lei Saraiva estabeleceu, pela primeira vez, a eleição direta para alguns cargos legislativos, somente 1,5% da população (elite) tinha direito ao voto – eram apenas os grandes comerciantes e proprietários rurais, entre a enorme massa de excluídos – as mulheres, os negros, os mulatos, os pobres, os **analfabetos** e destituídos em geral (grifo nosso, p. 335).

2.2 Breve cenário do direito à educação e da legislação

... com a chegada da corte e a abertura dos portos, o resultado foi uma invasão estrangeira sem precedentes (a) comerciantes, (b) diplomatas, (c) cientistas, (d) pintores e paisagistas e (e) aventureiros e curiosos (p. 260).

*Desses inúmeros estrangeiros, as imagens recorrentes – uma, a de uma **colônia preguiçosa e descuidada, sem vocação para o trabalho, viciada por mais de três séculos de produção extrativista**; a outra imagem, **muito freqüente** é a do **analfabetismo, da falta de cultura e de instrução** ... marcada pela proibição geral de livros e a falta dos mais elementares meios pelos quais seus habitantes possam tomar conhecimento do mundo e do que se passa nele ... estão mergulhados em grande **ignorância** (grifo nosso, p. 268/269)*

Laurentino Gomes (2008)

Na reedição da saga do colonizado, os habitantes do Brasil Colônia, sentindo-se politicamente privados da continuidade do princípio educacional aqui instituído, viram claramente multiplicadas as tantas desigualdades a eles antes naturalmente imputadas, tamanho o aviltamento aos direitos, como o **não-aceso à escolaridade, a desigualdade de oportunidades** e a **não-garantia de permanência aos bens de cultura**, como a Educação entre outros, todos considerados aspectos potencializadores de um solo fértil, **facilitador para a reinância do famoso jeitinho brasileiro** como forma opcional de sobrevivência – a burla de regras autoritárias e desiguais para usufruto de **direitos básicos** fundamentais.

A lei, sob a ótica da ordem jurídica, segundo CAMARA (1973),

com seus postulados, é um resultado de fatores históricos nem sempre relevantes na sua aparência, conquanto essenciais no seu desenvolvimento sucessivo. Quanto mais nítida nos seus fundamentos mais proveitosa àqueles que a concebem como imprescindível à vida social, como meio para solução de conflitos, como norma de conduta, (...) (p. 01).

Mas, para que ela se torne pública, é necessário um sistema educacional voltado para a formação do ser humano integral, no sentido de este ter conhecimento para saber fazer dela o uso adequado.

Assim como a cultura, a educação, os costumes, o quadro teórico jurídico do Brasil colonizado remonta à origem do colonizador, quanto à incorporação aos nossos costumes, do Direito lusitano em face das dificuldades encontradas desde que a Coroa portuguesa passou a ter interesse no Brasil.

A História do Direito brasileiro, remontando às origens do civilizador, deve seu começo ao Império Romano, em aproximadamente 146 a.C, quando a Península Ibérica foi subjugada ao seu domínio. Com a queda de Roma, surgiram as primeiras leis bárbaras escritas em latim, o que, na realidade, já era um meio de exclusão pelo fato de o analfabetismo ser regra, em uma época quando somente a elite dominante sabia ler e escrever no mencionado idioma.

Por volta de 1080, surge a escola de Bolonha com suas duas fases, sendo a primeira manifestada pelos glosadores¹⁰, e a segunda, pelos comentadores, época em que começa a ser traçado o Direito Moderno.

O *Corpus Juris Civilis*, (compilação das leis do Imperador romano Justiniano) nome dado pelos juristas¹¹ à citada Escola, ao ser estudado, dá origem à Ciência do Direito, tal como se perpetua até os dias atuais.

Para SODRÉ (2003), *no percurso histórico brasileiro, muitas situações concorreram para a não-valorização da noção da lei* (p. 37), evidenciando-se o fato de, no Brasil, a cultura do colonizado ter sido formada fora da realidade que se impunha, contraposta às origens do colonizador, com um legado de leis e costumes incorporados. O colonizador, por sua vez, ao invés de estendê-las ao colonizado, cuidava de privá-las de seu acesso – pela janela que lhe aprazia permitir – o letramento, o saber, a educação. O passado colonial brasileiro guarda nítidas

¹⁰ Glosadores são intérpretes de textos através de anotações realizadas à margem ou entre linhas dos textos dos jurisconsultos romanos. No caso citado, seriam os intérpretes das Leis romanas em vigor na Península Ibérica no período da Idade Média.

¹¹ Jurista é a pessoa que estuda e defende a aplicação das leis; também é chamado de jurisconsulto.

peculiaridades ao se considerar um ilustrativo paralelo com o processo de colonização dos Estados Unidos da América. Neste, povoado sob os princípios do pioneirismo, voltado a deitar raízes à terra, havia todo um sentido espiritualizado de agregação do pioneiro ao “Novo Mundo”, com uma finalidade precípua de ocupação do território, de espírito nacional, de amor ao patrimônio adquirido, de empreendedorismo fundamentado em uma verdadeira vontade de se estabelecer e fixar raízes.

No Brasil, em vez do pioneiro, teve lugar o bandeirante, de finalidade puramente exploratória e extrativista, potenciais conquistadores protagonistas de razias, destinados a eviscerar a terra, trazendo, sublinhando MOOG (2005), *um sentido predatório, extrativista e quase só secundariamente religioso na formação brasileira* (p.106).

Segundo HOLLANDA (2005), *essa exploração dos trópicos não se processou (...) por um empreendimento metódico e racional (...), fez-se antes com desleixo e certo abandono* (p. 43), provocando o nascimento de um sentimento singular em relação ao patriotismo, pretensão ao exercício de direitos, ou qualquer outro que criasse um vínculo do homem à terra, ou seja, não havia interesse em se criar leis que fossem adequadas, pois a idéia não era chegar e deitar raízes, mas explorar e retornar ao mundo ‘civilizado’.

O Brasil do bandeirantismo é o oposto do pioneirismo americano caricaturado nas conquistas do Velho Oeste pelo forasteiro que tomava a terra para si e dela cuidava para dali retirar o seu sustento e o seu destino.

Os primeiros conquistadores, embora adotassem práticas jurídicas tradicionais consuetudinárias, trouxeram-nas do seu país de origem, como sendo o verdadeiro Direito. No entanto, ao chegarem e se estabelecerem nas povoações,

verificaram que a lei em vigor na Metrópole chamada de Ordenações do Reino¹², não teria a mesma eficácia em um local tido como exótico e inóspito, veladamente marcado pelo quadro da anomia e do abandono.

Aqui foram aplicadas as mencionadas Ordenações do Reino, compilações de leis nascidas por determinação do governante de cada época em que eram editadas, adequando-se às necessidades do povo português. Três foram as Ordenações que levaram o nome dos reis de cada época em que surgiram. A primeira, no ano de 1447, chamava-se Afonsina; a segunda, datada de 1521, era Manuelina; e a última de 1583 denominava-se Filipina. Apesar da importância desta legislação para o Direito Brasileiro, há que se ressaltar a dissonância entre as motivações de sua origem, lá na metrópole, e sua inaplicabilidade na terra recém-descoberta, aqui, no Brasil Colônia.

O que torna pertinente a menção, principalmente, das duas últimas Ordenações é o fato de o Brasil ter sido justamente colonizado no período de transição da vigência em Portugal entre as Ordenações Manuelinas e as Filipinas. Há que se levar em conta, conforme salienta CAMARA (1973), que o *soberano, considerado em face de seu caráter sagrado e infalível, era a única fonte de norma positiva* (p. 115).

Lá, na metrópole, o poder de mando, independentemente da necessidade social, vinha sempre de cima, ou seja, de um Rei que, na maioria das vezes, estava alijado das necessidades sociais. O mesmo mandonismo absoluto da Coroa, transplantado para a Colônia ultramarina ganhou aqui matizes de exibicionismo bizarro de poder como pode ser observado quando é descrito por WILKEN (2008), que

¹² Ordenações eram atos emanados do Poder Executivo (Rei) que, na Península Ibérica Medieval, regulavam a vida em sociedade.

à frente da carruagem de D. João iam os acompanhantes reais, que abriam caminho com brusquidão, obrigando os que estavam à beira da estrada a tirarem o chapéu. Dona Maria circulava com uma escolta cujo trabalho era obrigar todos os transeuntes a cumprirem a etiqueta real. Os cavaleiros tinham de apear, e quem estivesse de carruagem era forçado a parar, descer e se ajoelhar à beira do caminho, com a cabeça curvada, até a rainha passar. Quanto a D. Carlota, seus batedores chegavam a chicotear os transeuntes que não exibiam o respeito apropriado (p. 118). Em seus passeios, o protocolo real de abrigar os passantes a parar, apear, ou descer de suas carruagens, para fazer reverências, era imposto com uma impiedade que manchou sua reputação (p. 149). [O estrangeiro], tinha pouco respeito pela realeza e não se dispôs a rastejar na rua diante da princesa regente. Desafiado pelos guardas ... ameaçou atirar. Dona Carlota instigou seus homens, mas, depois de um ... impasse, eles recuaram. Com o tempo ... D João acabou eximindo os estrangeiros do protocolo (p. 150).

A importância das determinações das Ordenações, no que diz respeito a qualquer ato que significasse acesso ao saber e, por conseqüência, à lei, transformavam aquelas em ponto de partida ideal para o estudo do Direito no Brasil colonial e o papel da Educação neste acesso.

O Brasil viveu, no campo jurídico, entre tantos outros, como entre tantas outras colônias, o desígnio de sofrer, conforme constata CAMARA (1964), (...) *uma transplantação pura e simples do Direito metropolitano, mero enxerto* (p. 34), praticamente integral, das dinâmicas institucionais jurídicas de Direito Público e de Direito Privado existentes na Corte lusitana.

Em conseqüência, a aplicação de instituições jurídicas no Brasil, como delineadas nas leis portuguesas, resultou em enfrentamentos até então impensados, tamanho o ostracismo reinante na sociedade aqui embrionária e, sobretudo, ignara de seus direitos.

Não seria estranho, portanto, que, às margens da Lei, vicejasse, como força transcendente, imposta pelo ostracismo reinante, a aventura, a indisciplina, o tumulto, a transgressão, as libertinagens e outros tantos expedientes constituintes do *jeito* brasileiro que, de tantas vezes acionado para contornar os obstáculos do

poder informal, acabou se instaurando como maneira de burlar inclusive o poder formal.

O acesso à escolaridade passava ao largo, deixando espaço para os desmandos e a flagrante alienação do brasileiro em relação ao direito à Educação e à legitimação do Direito como garantismo institucional básico para formação de cidadania.

FREIRE (2001) chama a atenção para o fato de que

(...) a preocupação pela educação [ter surgido] como meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa determinada pelo Regimento do Rei D. João III (p. 32).

Trazido às suas origens, sob o pesado legado de subserviência, o povo brasileiro não conseguiu se desvincular de todo da relação de servilismo, por este encontrar-se, observa GAsMAN (1976), oportunamente citando LUCCKOCK (1955), *penetrando em todas as classes sociais do Brasil* (p. 105), por inquilino de sua história e de seus desígnios.

Em uma terra sem lei, cuja origem fez a aplicabilidade da norma, refém do humor do poder, para CAMARA (1973)

dentre as maiores desgraças que podem ocorrer ao mecanismo jurídico de todo um povo, de toda uma nação, sobressai uma **tiranía corrompida**, ou personificada em oligarquia no seio da qual **imperá a anarquia**, a **desordem**, a **degradação** moral de seus membros, a **corrupção**, tendo como resultado a insegurança individual e coletiva, a instabilidade das **relações jurídicas**, a **descrença generalizada** (grifo nosso p. 81).

Um rei distante e uma legislação descontextualizada em um país que lograva nascer no cenário de um Novo Mundo imperialista, segundo BOSI (2003), ao chegar com uma *transposição de comportamento e linguagem [obviamente daria] resultados díspares* (p. 31), criando solo fértil para que germinasse um mecanismo de sobrevivência e adaptação, que ninguém imaginaria redundar nos efeitos atuais que é o fenômeno do *jeitinho*.

Não foi o Brasil meramente descoberto. A voracidade por novas terras e novos tesouros logo permitiu Portugal descobrir a jóia que tinha nas mãos. Outros países aventureiros, como a Espanha, imediatamente reconheceram o potencial destas descobertas, trazendo em pouco tempo sérias ameaças ao manejo de ordem administrativa da nova colônia da região.

Impotente para resolver o problema a curto prazo e ameaçado de perder o novo domínio, o Rei de Portugal tomou a decisão que repercutiria até o século atual, com o envio de degredados para as terras brasileiras, no sentido de povoar e defender a Colônia. Pela distância, pelo medo do desconhecido, pela falta de infraestrutura, pelo escotismo, o Brasil logo se transformou em destino forçado como apenação de certos infratores da Coroa, como pontua CÂMARA (1973), que em ordenação explícita

atendendo *el-rei* a que muitos vassallos, por delitos que cometem, andam foragidos, e se ausentam para reinos estrangeiros, sendo aliás de grande conveniência que fiquem antes no reino e senhorios, e sobretudo que passem para as capitãias do Brazil, que se vão de novo povoar, há por bem declará-la couto¹³ e homizio¹⁴ para todos os criminosos que nelas quizerem ir morar, ainda que já condenados por sentença até em pena de morte, excetuados somente os crimes de heresia, traição, sodomia e moeda falsa (p. 97/98).

Com os degredados estabelecendo-se em um local onde não havia uma legislação que os enquadrasse, sob determinação e chancela da autoridade-mor para aqui se fixar e abrigar-se na terra que lhe fora destinada, muito pouco se sabe e bastante se imagina, que meios usaram os degredados para garantir o seu latifúndio nas terras de além-mar, como o nome bem ilustra, bem longe, e avessa a todo mandamento legal, cujo alçó de pouco ou nenhum exemplo dispunha para

¹³CÂMARA (1973) Coutos significavam certa jurisdição particular; eram lugares em que alguém neles se refugiava sob a proteção do senhor a quem pedia guarida, ficando livre da perseguição da justiça (p. 98).

¹⁴ Op. Cit. Homizio era o comportamento daquele que, perseguido, buscava um refúgio, ocultando-se em coutos e beatrias. Estas, eram núcleos, agregados, povoações de certa importância, que se podiam escolher, livremente como senhorios, quando bem quisessem (...) (p. 98/99).

oferecer aos gentios colonizados. Segundo CAMARA (1973), imperavam *abusos, irregularidades, desordens e arbitrariedades de toda sorte* (p. 66).

Por falta de regras de conduta social, o Brasil não haveria de sucumbir, como profetizava a Igreja Católica. Ainda que de mérito restrito a ideais veladamente políticos, difundia como ‘regras’ de conduta moral, a exemplo do Concílio de Trento (1545-1563), entre outros eventos, as diretrizes eclesiásticas a serem seguidas por todos os países católicos e pelas ordens religiosas.

Em decorrência, no Brasil colonial, surgiu um dos primeiros documentos jurídicos de sua história, com a finalidade de adaptar as regras determinadas pelo Concílio mencionado, bem como as da sociedade em geral, incluindo as de cunho educacional, documento este sendo denominado ‘Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia’.

As Constituições¹⁵ Primeiras do Arcebispado da Bahia são, como afirma MAGALHÃES (2007), *as verdadeiras raízes do nosso ordenamento jurídico* (p. VII)¹⁶. Sua primeira publicação deu-se no ano de 1707 e, alguns anos após, em 1853, foram republicadas.

Esta norma dá um panorama da legislação da época do Brasil Colônia, que teve alcunha determinada pelo fato de a Bahia ser a capital, na época, do Império Português. Aqui já se verificam dois dos exemplos do monopólio do saber. O primeiro pela Igreja Católica, e o segundo, pelo ‘grande centro urbano’, pois quem nele residia, ou a ele tinha acesso, mais fácil se instruía e se atualizava.

¹⁵ O termo ‘Constituição’ aqui empregado é no sentido *lato*, ou seja em sua origem, na língua latina, através da aglutinação do prefixo *cum* e o sufixo *stituto*, significando *constituto*, *constituere* (constituir, edificar, formar, organizar).

¹⁶ Apresentação da Edições do Senado Federal, volume 79, referente às *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. 2008.

As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, ao serem publicadas em 1707, pelo Arcebispo D. Sebastião Monteiro da Vide em substituição às Constituições de Portugal que vigiam na época, tinham a finalidade de cumprir o determinado pelo já citado Concílio de Trento à Igreja católica. Como Portugal era uma monarquia cristã, o Brasil foi obrigado a adequar-se.

Esta adequação era extremamente necessária pelo fato de a legislação portuguesa, as Ordenações do Reino, não se adaptarem mais à sociedade e aos costumes locais, em virtude da necessidade de regulamentação religiosa e social da mão-de-obra escrava entre outros fatores.

Em virtude da própria natureza de legislação eclesiástica, as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia tinham por finalidade traçar diretrizes jurídicas, ideológicas, religiosas e pedagógicas. Isso significava garantir a perpetuidade do quadro social de subserviência antes inculcado pelos jesuítas e pela elite social que, no Brasil, se estruturou de forma que o escravo, com a nova legislação, apenas teria o privilégio da diminuição das crueldades.

Composta de cinco livros, também chamados volumes, essas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia discorrem sobre a vida na colônia, voltadas para os costumes ditados pela Igreja católica e Corte portuguesa.

As idéias pedagógicas aí contidas, sempre voltadas à manipulação do saber no sentido de educar para a subserviência, eram transmitidas através de “sermões”, tornando-se então um Direito Eclesiástico Constitucional, vigorando até o fim do século XIX. A título de exemplo, pode ser citado o Título II, n° 4, Livro Primeiro que determina *Como são Obrigados os Pais, Mestres, amos e Senhores a Ensinar, ou Fazer Ensinar a Doutrina Christã aos Filhos, Discípulos, Criados e Escravos, verbis:*

[m]andamos a todas as pessoas, assim Eclesiásticas, como seculares, [que] ensinem ou fação a Doutrina Christã à sua família, e **especialmente a seus escravos, que são os mais necessitados desta instrução pela sua rudeza**, mandando-os à Igreja, para que o **Parocho lhes ensine os Artigos da Fé, para saberem bem crer; o Padre Nosso, e Ave Maria, para saberem bem pedir; os Mandamentos da Lei de Deos, e da Santa Madre Igreja, e os peccados mortaes para saberem bem obrar; as virtudes para que as sigão; e os sete Sacramentos, para que dignamente os recebão, e com elles a graça que dão, e as mais orações da Doutrina Christã, para que sejam instruídos em tudo, o que importa a sua salvação** (grifo nosso).

Na verdade, esse capítulo, apesar de versar sobre questões doutrinárias e administrativas dos sacramentos, era voltado para a obrigação que tinham os pais, mestres, amos e senhores de educar ou fazer ensinar a doutrina cristã à sua família, incluindo-se entre esses os escravos, assegurando-se por essa via a submissão à Igreja.

Não se mencionava uma alfabetização, ou incentivo à leitura, para que se pudesse enriquecer o conhecimento no sentido de divulgar a cultura. Era mero documento institucionalizador da repetição de dogmas eclesiásticos que formavam os esperados “bons cristãos”.

No Livro Terceiro, em seu Título XXXII, sob a rubrica da *Obrigaçõ que os Parochos tem de Fazer Práticas Espirituaes e Ensinar a Doutrina Christã aos seus Fregueses*, determinam-se as diretrizes doutrinárias a serem aplicadas na orientação daqueles que deveriam ministrar o ensino na Colônia, ou seja, os catequistas e missionários.

Neste mesmo título, no nº 579, criou-se um modelo de doutrina chamada de *Breve Instrucção dos Mystérios da Fé, Accomodada ao Modo de Fallar dos Escravos do Brasil, para Serem Cathequizados por Ella* o que demonstra a preocupação em usar o linguajar do escravo para conseguir estritamente inculcar-lhe o ideário doutrinário, sem qualquer preocupação com a instrução propriamente dita.

Essas Constituições que mandavam e ordenavam os pais e os padres a “ensinarem” aos escravos, colonizadores e gentios, criaram fórmulas de uma “educação” voltada puramente para o aprendizado de uma doutrina cristã de subserviência. O princípio básico, o cerne da significação cidadã, passava ao largo desta doutrinação restritiva de cultivo à subsistência através da religião.

Tal legislação para a História do Direito, principalmente no período colonial, é ilustrativa, pelo que se vê documentado nos dispositivos dessa lei, a necessidade de se manter a ignorância do povo, não só no aspecto religioso, mas também jurídico.

O Brasil colônia era um local inóspito, a escravidão pungente e, acima de tudo, como bem salienta NOVAES (2004) *a atitude em face do trabalho, decisiva em qualquer formação social, fica[va] marcada pelo estigma insuperável que identifica trabalho com servidão, lazer com dominação* (p. 30). Essa realidade, aliada a muitos outros fatores, fez com que a Educação ficasse contingenciada ao sabor dos interesses sociais, econômicos, religiosos, políticos, e outros.

Na periodização propugnada por FREIRE (2001), é ilustrativo o lugar da educação no cenário do modo de produção escravista que vai de 1534 a 1850, a saber:

1. Período da instalação das capitânicas hereditárias ou de nenhuma preocupação com a educação escolarizada (1534/1549);
2. Período jesuítico ou do início da ideologia de interdição do corpo (1549/1759);
3. Período pombalino ou da remodelação iluminista (1759/1808);

4. Período joanino ou do início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro e da educação escolar como necessidade da Corte (1808/1822);
5. Período pós-autonomia política ou da inexistência de um sistema educacional próprio de um Estado Nacional (1822/1850).

Essa divisão torna-se importante no sentido de propiciar uma visualização do sistema educacional no Brasil, sob a ótica da Constituição¹⁷, Lei Maior de qualquer País, já que traça diretrizes, não só para o Estado mas para a sociedade, principalmente em relação a direitos que, hodiernamente, são tidos como fundamentais.

Sob o paradigma citado de FREIRE (2001), observa-se que o primeiro período retrata um descaso com a população local, índios e portugueses propriamente ditos, já que não há indícios de escolas, tampouco educadores nessa época.

No segundo período, era difundido o maniqueísmo¹⁸ imposto pelos jesuítas no novo mundo, porque, segundo FREIRE (2001)

a preocupação pela educação surgiu [apenas] como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa (...) a educação da comunidade tribal pré-cambralina que, aliás, não foi [pelos] jesuítas compreendida [como] 'verdadeira educação', [foi] impingida pela Companhia de Jesus através de formas institucionais – as escolas – e de formas não-institucionais, determinando silênciosas e sub-repticiamente comportamentos, inibições, retaliações¹⁹ (p. 33).

¹⁷ 'Constituição, aqui, deve ser entendida sob o seu aspecto político, isto é, como expressão máxima da legislação, devendo ser considerada Lei Fundamental de um País.

¹⁸ Maniqueísmo é uma doutrina que se fundamenta num gnosticismo dualista; na coexistência dos dois princípios opostos bem e mal. Segundo essa doutrina, o universo é dominado por princípios antagônicos e irreduzíveis.

¹⁹ Análise feita nas cartas de Nóbrega transcritas na obra do p. Serafim Leite de Farias: Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil: Coimbra, Tipografia da Atlântida s/d; e no livro de Luiz Felipe Baeta

Era perigoso o saber. Este, entre outros fatores, contribuiu, para que somente no século XVII, tivesse início uma educação que, segundo FREIRE (2001), fosse *voltada para reprodução das elites agrárias, que deveriam, em última instância, enriquecer a metrópole* (p. 42). O ser humano integral, que, atualmente, é objeto da Cidadania, não era meta para o pobre, para o mestiço e muito menos para o negro.

O terceiro período, pombalino, foi caracterizado, entre outros fatores, pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das Colônias portuguesas. Promulgada em 1769, nasce a Lei da Boa Razão que tinha, entre outras, a finalidade de trazer uma nova visão para a Teoria das Fontes do Direito, o que encerrava um avanço em termos de compreensão do Direito em si mesmo pois fixava regras limitadoras para aplicabilidade do Direito Romano em Portugal.

A importância desta Lei, na Reforma Pombalina, está no fato de restringir a influência legislativa de Roma, pois o Papa dava ênfase ao poder do Rei. Revendo a 'origem', 'fonte', 'nascidouro', enfim, de onde emanava a essência do Direito, a Lei da Boa Razão, passou a praticamente deixar de lado, entre outros, as normas da Igreja que hoje são denominadas de Direito Canônico. No entanto, não se poderia iniciar uma reforma de tal magnitude pela Universidade de Coimbra. Muito pelo contrário, pensando na base, Pombal iniciou com a oficialização do ensino, sendo subsidiado pela primeira vez por um fundo escolar criado para tal, através do subsídio literário²⁰, como sendo função do Estado português, em que se verifica a delineada competência estatal para a Educação.

Neves: O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios, 1ª ed., Rio de Janeiro, Editora Forense/Universitária. 1978.

¹⁹ O fundo escolar foi criado em 10 de novembro de 1772, com a finalidade de ser aplicado no ensino, e tinha, como base a arrecadação de impostos cobrados das vendas de carne, aguardente e vinho.

O Marques de Pombal, na opinião de FREIRE (2001),

fez a Reforma Pombalina da Instrução Pública, tencionando tirar Portugal do atraso cultural e econômico em que esse submergia desde o domínio espanhol. Essa reforma de Pombal, que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil **redundou em retrocesso**. Ficamos treze anos sem escolas, e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas 'aulas avulsas'²¹ dadas, na maioria das vezes, por professores improvisados (...) (grifo nosso, p. 47)

A idéia era, segundo NOVAES (2004), *dinamizar a produção de matérias primas na Colônia em benefício da metrópole* (pág. 349). Nada em benefício do povo local, pois não era necessário, já que este passou a ter no *jeito* a saída para sua ignorância, criando um mecanismo de sobrevivência diante daqueles que, pelo menos em tese, deveriam cuidar de sua instrução, mas não o faziam.

Neste período, na Europa, principalmente na França, sem adesão de Portugal, em virtude do regime totalitário e centralizador do governo da monarquia, surge a idéia de se criar um documento que pudesse direcionar todas as condutas, tanto por parte dos governantes, como do povo. Havia uma necessidade premente de se instituir, ou seja, *constituir*, um documento, uma Lei Maior, que divulgasse os princípios norteadores de uma sociedade justa, que se resumiriam na Igualdade, Fraternidade e Liberdade para todas as pessoas, independentemente de classe social, no sentido de se exercer a cidadania, sendo a educação primordial, para que se pudesse atender esses objetivos, o que ocorreu com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, fruto da Revolução Francesa.

O quarto período, o joanino, teve como uma de suas muitas características a necessidade de se implementar a educação popular, não no sentido de se aderir às idéias iluministas, mas por puro interesse, em virtude do fato de a Corte portuguesa estar instalada na então capital, a cidade do Rio de Janeiro. Essa educação, no

²¹ Aulas avulsas eram aquelas ministradas por professores leigos que, apesar de nomeados pela Coroa, encontraram resistência da população pelo fato de serem ministradas em suas casas, além de as disciplinas em si não terem uma continuidade no conteúdo, tampouco ligação entre si.

entanto, visava ao atendimento dos novos habitantes na nova sede do Reino Português e não da população nativa que continuava segregada do saber.

Caracteriza-se o quinto período pela falta de um sistema de ensino inerente a um Estado Nacional. Apesar de julgado 'autônomo', após a proclamação da independência, o Brasil ainda era carente de normas que dessem suporte ao que se pode chamar de sistema educacional, realmente voltado para a massa, mesmo porque a Constituição de 1824 resguardava, somente, no seu artigo 179, inciso XXXII, *colégios, universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Arte.*

A educação popular foi mais uma vez adiada, porque, segundo FREIRE (2001) atendeu a uma *farsa liberal, encenada em nome da democracia, pelos dominantes, para dissimular o jogo político que realizavam com vistas a garantir-lhes todos os direitos e privilégios* (p. 52).

O Ato Adicional à Constituição do Império de 1834, ao criar as assembleias das Províncias, outorgou-lhes o direito de legislar e organizar a educação, isto é, o ensino de nível primário e médio, ficando o superior sob a legalização do poder central, o que dificultou a efetivação da Educação em todo País. Ressalta FREIRE (2001), que

as províncias, sem recursos humanos e econômicos, não puderam levar a bom termo, se é que de fato as interessava, nem quantitativa nem qualitativamente, o ensino primário e médio (p. 55).

2.2.1 Cenário da educação nas Constituições brasileiras

Observada em sentido estrito, Constituição como Lei Maior de um País, sob a ótica de um Estado Democrático de Direito, encerra o modo pelo qual uma sociedade é estruturada politicamente, em que o seu preâmbulo traz o norte do

documento, o qual deve com ele compatibilizar-se e, harmonizar-se porque como sublinha SILVA (2005),

[por ser] a parte que precede o texto articulado das Constituições, é a expressão solene de propósitos, uma afirmação de princípios, uma síntese do pensamento que dominou na Assembléia Constituinte em seu trabalho de elaboração constitucional (p. 21).

Esse intróito faz-se necessário em face do **objeto mais amplo** desta tese, que é a Educação como um dos Direitos Sociais. Inserido como Direito Fundamental, no Título II da Constituição Federal de 1988, encerram a característica de ser direito inato ao ser humano, positivados em virtude do fato da evolução ocorrida quanto ao reconhecimento dos Direitos Humanos e, portanto, do homem como finalidade principal.

Para SILVA (2005), o instituto jurídico dos

Direitos Fundamentais do homem (...), além de se referir a princípios que resumem a concepção de mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual a todas as pessoas (p. 56).

A evolução da educação na trajetória histórica do partejamento das Constituições é um testemunho de que não foi somente no período colonial que a sua utilização ocorreu ao sabor e aos moldes dos interesses dos que detinham o poder de governança. Ela ainda é uma xerografia da situação política endereçada.

Não há que se falar em direitos amparados pela Lei Maior de um país sem antes entender a natureza desta, expressa no preâmbulo que a norteia como já explicitado. Uma Constituição, analisada como norma fundamental, segundo afirma MENDES (2008),

não é um simples instrumento de proteção das relações existentes, mas a norma fundamental em que se projeta e se realiza uma sociedade em devir e transformação, uma lei superior onde se indicam as mudanças e se **definem os processos de conformação do sistema político, das relações sociais e da própria ordem jurídica** (grifo nosso, p. 08).

Continuando o autor, reconhece a evolução da sociedade, essa ordem jurídica encontra seu fundamento ao ser contextualizada em um Estado de Direito que é mecanismo de *racionalização ou institucionalização do poder* (p. 40),

Torna-se, portanto, patente a importância da subsunção das normas infraconstitucionais²² à Lei Maior e, conseqüentemente, ao tratamento dado aos Direitos Civis, Políticos e Sociais. Sob este aspecto, são apreensíveis as razões pelas quais as duas Constituições, a americana de 1787 e a francesa de 1791, sejam consideradas as primeiras e mais importantes por terem conseguido efetivar ideais até então inimagináveis de conquista, além de servirem como paradigma para todas as que as sucederam com o modelo democrático, trazendo, no seu conteúdo, entre outros, o direito à Educação.

Tais Constituições, a de 1787 e a de 1791, nascidas das revoluções americana e francesa respectivamente, deram origem à teoria do 'constitucionalismo' que é a base do Estado de Direito, em que se firmam a separação dos poderes, o conceito de lei, o princípio da legalidade da administração e a garantia dos Direitos Fundamentais ante os Direitos Civis, Políticos e Sociais. Ou seja, o ser humano em toda a sua magnitude é elevado à proteção constitucional.

No Brasil, a legislação infraconstitucional, normas que organizam e adaptam a Educação aos princípios norteadores constitucionais, foi tímida até a atual Carta em vigor, promulgada em 1988, como se observam as referências à Educação na trajetória das seis constituições.

²² KELSEN, (1995) afirma que a ordem jurídica estatal não é um sistema de normas coordenadas entre si, que se acham num mesmo nível, mas sob uma hierarquia onde a *unidade dessas normas é constituída pelo fato de que a criação de uma norma [ser] determinada por outra*. É o que se chama de Teoria da Construção Escalonada do Ordenamento Jurídico (p. 129/130). Pode-se concluir que norma infraconstitucional é aquela que está sob a égide da Constituição Federal, devendo, contudo, a ela sujeitar-se sob pena de tornar-se inconstitucional.

Antes de adentrar na primeira Constituição brasileira, ressalta-se o fato, como sublinha MARTINS (2008) que a *Educação, como norma jurídica, não é propriamente matéria de Constituição. A primeira destinação de uma Constituição é a de ser norma que proclama o titular do poder* (p. 01). No entanto, com a evolução da sociedade brasileira, passaram a ter necessidades, que justificadas por anseios populares, deram azo ao reflexo natural, no corpo da Lei Maior, de serem positivadas, sendo a Educação uma delas.

A Educação sempre foi valorizada, mas não como se entende vulgarmente. O poder político sabe que, ao se educar uma nação, estar-se-á dando meios para que ela reivindique direitos e condições dignas de vida. Tal assertiva corrobora-se quando se observa que, o que há é uma camuflagem, não desinteresse, tampouco descaso, no intuito de se impedir que o poder possa ser ameaçado com a divulgação da cultura, do saber, do letramento. MARTINS (2008) preleciona que o receio de uma educação popular faz com que

os detentores do poder econômico, especialmente, os barões do café, ... mistifi[cassem] a monarquia, defende[ndo] o carisma do monarca, ... a integridade e a centralização do Estado Imperial com base na **corrupção** e no clientelismo. ... [os donos do poder] revogarão as “leis anarquistas” e irão reforçar o poder coercivo, a força policial, em todo o território nacional, onde a autoridade governamental e centralizadora do Imperador não seja aceita pelas forças provinciais emergentes, especialmente intimidando as forças populares manifestas nas rebeliões das províncias como Farroupilhs, Cabanagem, Balaiada, Sabinada e Praieira (p. 02).

Constituição de 1824

A Constituição de 1824 foi a única Constituição monárquica do Brasil. Também chamada de Lei de Março, trazia como um dos elementos integrantes do governo a adoção da religião católica como sendo a oficial do país, bem como a subordinação a figura do monarca, como pode ser visto em seu preâmbulo que afirma ser

Dom Pedro Primeiro, por graça de Deos, e unanime reclamação dos povos, Imperador Constitucional de Defensor Perpétuo do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos súbditos que, tendo-nos requerido os Povos deste Império, juntem Câmaras que Nós, quanto antes jurassemos e fizessemos o Projecto de Constituição, que havemos offerecido às suas observações, para serem depois presentes à nova Assembléia Constituinte; mostrando grande desejo, que tenham, de que elle se observasse já como Constituição do Império, por lhes merecer a mais plena approvação, e delle esperarem a sua individual e geral felicidade Política: Nós Juramos o sobredito Projecto para o observarmos e fazermos observar, como Constituição que d'ora em diante fica sendo, deste Império; a qual é do theor seguinte: EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE (...)

Esta constituição teve como característica, entre outras, a instituição de um Poder Moderador outorgado ao povo sendo tal Poder, base de toda organização política do Império como pode ser verificado em seu artigo 98,

[por ser] a chave de toda a organização Política, [sendo] delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos.

Esse Poder Moderador era delegado particularmente ao Imperador que o podia transferir, de acordo com as necessidades do País e da elite política dominante. No caso, o órgão a que se faria *jus* a delegação, seria a Assembléia, como pode se verificar em seu artigo 111 que determina que, *na primeira Sessão de cada Legislatura, a Câmara dos Deputados exigirá dos Mestres uma conta do estado do adiantamento dos seus Augustos Discípulos*. O termo *augustus* utilizado neste dispositivo, torna revelada a ideologia do Império pelo fato de dirigir-se aos príncipes e, não, ao povo ignaro ao mesmo tempo, como assinalava MARTINS (2008), o fato de *os mestres, que servem a estrutura do poder, [serem] apenas Mestres, sem nenhum qualificativo, homens que muito sabem, mas apenas ensinam, sem que recebam, para tanto, nenhum adjetivo majestático* (p. 02).

A importância dessa constituição, segundo BITAR (1962), reside no fato de ter sido um diploma legal em que, pelo menos **aparentemente**, *o constitucionalismo*

se opunha, ideologicamente ao absolutismo [não sendo esta] uma Constituição qualquer, e sim uma Constituição liberal (...) (p. 1), o que não representava a sua realidade. Essa façanha teve sua fonte de inspiração na Constituição Francesa de 1814, que, por sua vez, tinha seus fundamentos na Revolução Francesa de 1789. A **idéia**, era a de que ambas trouxessem para o Brasil a **influência liberal** que se tornaria marco da mudança da condição de servil e súdito da Coroa Portuguesa, para a de cidadão do Império, **o que não ocorreu**. Essa Constituição relacionou a Educação na parte que regula os seus elementos orgânicos, isto é, nos artigos que regulamentam a forma de Estado, sua organização, funções dos poderes públicos, bem como direitos e deveres da população. Tinha a Educação apenas como uma de suas competências não a colocando como matéria a ser exigida pelo Estado a título de Direito Fundamental, mas como mero dever deste; determinou a gratuidade da educação primária, fez previsões de criação de colégios e universidades e instituiu a administração centralizada do ensino, sob a responsabilidade do poder central e instituiu, ainda, o ensino da religião católica como parte e não como núcleo integrante dos currículos e programas, significando para o letramento do povo um afrouxamento de seu efeito prático doutrinário, já que, segundo ROMANELLI (2003),

esse caráter propedêutico assumido pelo ensino (...), somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o **fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas** (grifo nosso, p. 39).

Apenas nas Disposições Gerais foi que essa Constituição registrou a matéria sobre Educação. Em seu artigo 179, regulava a inviolabilidade dos direitos civis e políticos do povo brasileiro ao se determinar que *a instrução pública [seria] gratuita a todos os cidadãos*, dando um enfoque aparentemente liberal à mesma, sendo que, ao mesmo tempo, determinava a educação em *colégios e universidades, onde [seriam] ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes* de cunho

humanista e elitista (p. 02). Apesar dessa Constituição refletir o modelo político agrarista e patrimonialista de então, como chama atenção MARTINS (2008),

concentrar o **descaso educacional** no poder imperial é de uma visão simplista e aistóica [porque na verdade] **não ha[via] desinteresse**, e sim, **receio do Imperador perder seus poderes**, atribuições e competências legislativas e políticas ... educação como matéria constitucional não era considerada como assunto de interesse geral da Nação. Certo é que, **ao camuflá-la, dissimula-se**, na verdade, **a ameaça do conflito de poder** ... entre forças monarquistas e anti-monarquistas (grifo nosso, p. 03).

Constituição de 1891

Com a proclamação da República, tornou-se imprescindível a elaboração de uma nova Constituição. Assim, nasce a Constituição de 1891. Nela, foram fixadas importantes competências de ordenação do ensino: ao Congresso Nacional coube a função de, privativamente, legislar sobre o ensino superior; aos Estados competia legislar sobre o ensino primário e secundário e, ainda, criar e manter escolas primárias, secundárias e de ensino superior. Determinou-se, também, que o ensino ministrado nas escolas públicas fosse leigo ou laico, não havendo mais a obrigatoriedade do ensino religioso. Esse continuou sendo ministrado como remanescente obrigação somente pelos Colégios Jesuítas que não foram fechados com a Reforma Pombalina, perpetuando, nesses casos, segundo NEMI e MARTINS (1996), a política adotada pela Igreja Católica, desde quando *abandonaram a obra missionária com índios e colonos para se dedicarem exclusivamente à elite* (p. 14), influenciando a prática pedagógica implantada na Colônia.

Constituição de 1934

A Constituição de 1934, influenciada pela Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932, promulgada por uma Assembléia Nacional Constituinte, como sendo organizada no contexto de um regime democrático aos moldes

européus o que, a rigor, não conseguiu mascarar sua **natureza centralizadora**, vulnerável ao crivo de uma superficial e breve análise. No art. 5º, XIV²³, constava que era competência da União, legislar, privativamente, sobre diretrizes e bases da educação nacional. Aos Estados, por sua vez, incumbia a tarefa de fomentar a educação pública, como direito de todos, em todos os graus, determinando a família e o Estado como responsáveis conjuntos pela educação. Impunha à União a competência de elaboração do Plano Nacional de Educação, bem como a fiscalização, pelo governo, das condições de escolas secundárias e superiores na tarefa de seu reconhecimento. Determinava, para isso, o subsídio orçamentário, para que a União ficasse responsável pelo ensino no Distrito Federal e Territórios, além de ajudar, supletivamente, os Estados da federação na manutenção de suas escolas; instituiu o ensino religioso como parte integrante da grade das escolas oficiais, mas, desta vez, como disciplina facultativa; instituiu a liberdade de cátedra; fixou em termos de dotação orçamentária que os recursos financeiros para educação seriam oriundos da arrecadação, fixando o *quantum*, sendo da União e dos municípios 10% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, e 20% dos Estados-membros e Distrito Federal. Propunha auxílio aos alunos carentes, por meio de bolsas de estudo, material escolar, assistência médica e odontológica; normatizou o ingresso na carreira de magistério, através de concurso público de títulos e provas com a garantia de vitaliciedade e a inamovibilidade dos professores concursados. Obrigou empresas a promover o ensino gratuito aos seus empregados ou dependentes, caso tivessem em seu corpo laboral mais de 50 pessoas e houvesse, entre os empregados e seus filhos, pelo menos 10 analfabetos.

²³ Art. 5º - Compete privativamente à União: (...); XIV – traçar as diretrizes da educação nacional (...).

Em seu artigo 149²⁴, no Capítulo II (Da Educação e da Cultura), a despeito de regras de natureza social, a Constituição autorizava a intervenção da União, reafirmando sua natureza centralizadora, principalmente, quando no artigo 150²⁵ estabeleceu dispositivos de ação e controle diretos. Os Estados-membros, para legislar, viram-se submissos às diretrizes da Lei Maior, apesar de a delegação pela União em caso de necessidade constasse no §3^{o26} do art. 5^o, em que se estabelecia a necessidade de atender as peculiaridades locais, o que, em tese, para muitos, deveria ser atribuição direta e exclusiva dos Estados.

Apesar de se ter elevado à égide constitucional tantos Direitos Sociais, proclamando o que MENDES (2008) chama de *modelagem de um pretense Estado social (...)* (p. 168), não se logrou configurar de fato a tão enunciada educação democrática.

²⁴ Art. 149 - A Educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

²⁵ Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo ao ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos do ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; e) exercer ação supletiva, onde se faça necessário por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. Parágrafo único. O Plano Nacional de Educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5^o, número XIV, e 39, n^o 8, letras 'a' e 'e', só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino superior educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

²⁶ §3^o, art. 5^o - A competência federal para legislar sobre as matérias dos números XIV (...) não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias.

Do ponto de vista jurídico, a legislação estadual viu malograda, na raiz, sua natureza plena, pois restringia ao caráter *supletivo ou complementar*, no sentido apenas de preencher lacunas ou possíveis defeitos da legislação federal.

As diretrizes educacionais prescritas no art. 150 direcionavam a descentralização, outorgando aos Estados-membros a criação de Conselhos de Educação com atribuições similares e complementares às do Conselho Federal, a quem cabia controlar, como se vê no artigo 152²⁷, quando determinava a vinculação da política educacional a uma centralização por parte do governo federal.

O Poder Executivo federal, sob a égide da Constituição de 1934, ratificou a reforma realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, que levou o seu nome como Reforma Francisco Campos, nascida anteriormente na IV Conferência Nacional de Educação, através de um *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* elaborado por Fernando Azevedo com adesão de inúmeros educadores.

Esse *Manifesto* refletiu uma luta ideológica no sentido de reivindicar, como afirma ROMANELLI (2003), a *obrigatoriedade de o Estado de assumir a função educadora e a coeducação* (p. 143), com a família no sentido de promover o direito de todos à educação.

Tal reforma repercutiu no país e produziu efeitos ditos aparentemente inovadores em relação ao sistema escolar, inclusive quando da promulgação da Constituição de 1934, e das subseqüentes, que a mantiveram como plano de governo no campo educacional. Tal aparência, como afirma ROMANELLI (2003), atribui-se à evidência de que *a reforma tratou de organizar preferentemente o*

²⁷ Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar plano nacional de educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para melhor solução de problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Parágrafo único. Os Estados e o Distrito Federal na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

sistema educacional das elites (grifo nosso, p. 141) já que estruturava uma política de ensino seletiva, **oficializando um esquema** de avaliação arcaico, rígido e exagerado (grifo nosso, p. 142), denotando sinais de um *jeitinho* para exclusão.

Constituição de 1937

A Constituição de 1937, influenciada pelo fascismo, conhecida como ‘polaca’ por se ter baseado na Constituição polonesa, extremamente autoritária, foi outorgada após ter sido redigida pelo jurista mentor da Reforma Educacional, implantada pela Constituição anterior de 1934, Francisco Campos, com finalidade proclamadamente **democrática** o que também **não aconteceu**. Sua característica genérica principal foi uma concentração de poderes no Poder Executivo Federal.

No tocante à educação, a Constituição de 1937 tinha como característica a ênfase na disciplina moral e na educação física dos alunos. Destacou a importância do ensino cívico; estabeleceu o caráter centralizador da administração do ensino; concedeu privilégios ao ensino particular, ficando o Estado com a função de suplementar deficiências regionais e locais; não determinou verbas específicas para o ensino e criou o ensino profissional.

Pode-se criticar o texto desta Constituição pelo fato de atender a interesses de grupos políticos que tinham como objetivo um governo forte que os beneficiasse e efetivasse a política do então Presidente da República Getúlio Vargas, visto pelos opositores como um regime fascista autoritário, iniciado no despontar da década de 30.

A reforma educacional, para eles, não encontraria obstáculos maiores, porque gozava de um ambiente propício para desenvolver-se já que a finalidade da Lei Maior parecia privilegiar a elite dominante. Enquanto na Constituição de 1934, a

educação era um dever do Estado, nesta passou ao oposto, isto é, uma ação supletiva, conforme se pode constatar no art. 129²⁸.

No início da década de 40, Gustavo Capanema, em continuidade à reforma educacional, através das Leis Orgânicas de Ensino, é acusado de criar um sistema curricular engessado e direcionado para atendimento da demanda dos setores econômicos quando previa o ensino profissionalizante supridor da economia elitista desta época, que precisava de braços técnicos dos mais carentes, necessitados do ingresso mais apressado no mercado de trabalho, fosse para absorção imediata na indústria, através do Decreto-lei 4.073, de 1942; para o comércio, com o Decreto-lei 6.141, de 1943; ou, para a agricultura, com a regulação pelo Decreto-lei 9.613, de 1946.

Apesar da importância que deve ser atribuída a esta reforma, pelo mérito da preocupação do Estado em qualificar o povo para atender à demanda surgida com o implemento da industrialização no Brasil, não se pode perder de vista o pré-direcionamento semi-cerimonioso e claro dos carentes de recursos ao ensino profissionalizante, a uma educação “adequada” às suas faculdades, enquanto sugeria ensino humanista às classes mais privilegiadas como se somente para estes fosse mais adequado esse tipo conteudístico de ensino superior. É preciso reconhecer a incompatibilidade existente entre esses ramos do ensino profissionalizante entre si e entre este e o ensino secundário.

²⁸ Art. 129 - À infância e à juventude, a quem faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Constituição de 1946

A Constituição de 1946, promulgada, teve como paradigma a Constituição de 1934, representando um **retorno**, ao menos **teórico**, ao **aspecto democrático**. Incumbiu à União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; definiu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família; estabeleceu a existência de escolas oficiais para todos os graus; permitiu a iniciativa privada de manter suas escolas; reeditou os percentuais para a educação previstos na Constituição de 1934; determinou aos Estados e ao Distrito Federal a obrigação de organizar seu ensino e com caráter supletivo da União, em caso de ajuda nos limites das deficiências locais; instituiu a assistência educacional aos alunos carentes para assegurar-lhes igualdades de condições para sua freqüência às aulas e estabeleceu os princípios a serem adotados para a legislação regulamentadora posterior.

Constituição de 1967

Já a Constituição de 1967 foi outorgada no dia da implantação da Ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas redigida pelo mentor de uma das muitas reformas educacionais, o jurista Francisco Campos, então Ministro da Justiça, que manteve, entre outras, a mesma organização educacional da Constituição anterior com a preservação da autonomia do sistema de ensino de cada Estado da federação, ao mesmo tempo em que criou incentivos para expansão do ensino privado, fato encarado, pela melhor doutrina, como sendo um retrocesso de ação pelo fato de acenar para o fortalecimento do ensino particular em detrimento do público. Assegurou assistência do poder público aos investidores da privatização voltada aos

interesses de grupos dominantes, fato que repercutiu na educação conforme preleciona ROMANELLI (2003), porque

os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda. A estratificação social e herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer (...) que eram os padrões de educação das elites [que] não estavam interessadas no trabalho e, muito menos ainda, no trabalho científico (p. 56).

A Carta de 1967 repercutiu positivamente ao estabelecer: extensão de idade de permanência obrigatória na escola, mantida pelo Estado, do jovem de 7 a 14 anos; gratuidade para o ensino primário; revogação do direito ao repasse de verbas do governo federal para o estadual, determinado pela Constituição anterior. Tais dispositivos tiveram o mérito de sinalizar maior proteção social do Estado à escolaridade, pelo menos com relação ao tempo de permanência custeado.

Constituição de 1969

Com natureza de Emenda Constitucional, a Constituição de 1969 foi outorgada, aumentando a concentração de poder político no Poder Executivo que era subjugado às Forças Armadas, mais especificamente, ao Exército Brasileiro, mantendo, por outro lado, retrocessos em termos de filosofia e política educacionais. Extinguiu a liberdade de cátedra e restringiu a vinculação orçamentária para o ensino. Isso não significou alteração radical do disposto pela Constituição de 1967. Ao contrário, limitou ainda mais o repasse do percentual de arrecadação da receita tributária para manutenção e fomento do ensino nos municípios dos Estados da Federação. Entre outros, pode ser citada como ponto culminante deste diploma legal, a publicação das Leis de Segurança Nacional²⁹ que praticamente extinguiram

²⁹ Lei n° 6.620, de 17 de dezembro de 1978, definia os crimes contra a Segurança Nacional, estabelecendo a sistemática para o seu processo e julgamento, além de outras providências. Foi revogada pela Lei n° 7.170, de 14 de dezembro de 1983, ainda em vigor, que define os crimes contra

os Direitos Civis, com a justificativa de combate à subversão e, a publicação, também, da Lei de Imprensa³⁰, que instituiu a censura então vigente até a égide da Constituição de 1988.

Constituição de 1988

Redemocratizando o Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, atualmente em vigor, uma vez promulgada, suscita a demanda a elevar o país à categoria de Estado Democrático de Direito. Esta Constituição cuida da educação geral e do ensino especial, já que faz referência expressa aos direitos, deveres, fins e princípios norteadores. A educação passou a se constituir um dos Direitos Sociais, além de ser reconhecida como *direito de todos*. Uma das garantias do direito de acesso à educação é a de que seja assistida não apenas pela família, mas que seja provida pelo Estado.

O direito à educação passa a ser Direito Fundamental, quando esta Constituição o declara em seu artigo 6º que "*são direitos sociais a educação, (...) na forma desta Constituição*", manifestando, pela primeira vez, na história do constitucionalismo brasileiro, a importância e a consolidação da educação como um dos Direitos Sociais, corroborado pelo artigo 205, ao afirmar que "*a educação, direito de todos e dever do Estado e da família*", e artigo 206 no qual especifica que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) inciso IV *gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais*. Com este último dispositivo, é reconhecida a gratuidade em todos os níveis educacionais, inclusive para o ensino médio e superior, fato não registrado em qualquer Constituição anterior.

a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece o seu processo e julgamento e dá outras providências.

³⁰ Lei 5.250, de 09 de fevereiro de 1967, regula a liberdade de manifestação do pensamento e da informação.

No artigo 208, o Direito à Educação é assegurado e reconhecido como direito inquestionável já que

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis 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, adequada às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Traçando breves ilações a respeito das diretrizes normativas constitucionais acima, observa-se que a importância do inciso I reside no fato de determinar que o dever do Estado vai além dos alunos que estão regularmente matriculados, pois estende a tutela estatal àqueles que *a ele não tiveram acesso na idade própria* além de ser obrigatória a oferta de ensino público em todos os níveis aos necessitados, não se restringindo somente ao da faixa de obrigatoriedade.

No inciso II ocorre uma volta ao passado, quando faz ressurgir da Constituição de 1937 a *progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio*, com o objetivo de aumentar o período de gratuidade da educação deferido por lei.

Observa-se, no inciso III, a preocupação do Estado com a Educação dos portadores de deficiência, quando obriga um *atendimento especializado* a estes, *preferencialmente na rede regular de ensino*.

A educação básica 'ganha' uma nova faixa etária no inciso IV, quando inclui como Direito à Educação o *atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*, o que, em termos jurídicos, produz o efeito de obrigatoriedade

de regulamentação, através de norma específica, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) - LDBN, que o faz em seu artigo 4º, incisos I e IV.

O *acesso aos níveis mais elevados de ensino da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*, encontra respaldo no inciso V, tendo como corolário o Princípio Constitucional da **Dignidade da Pessoa Humana**, um dos **fundamentos** da República Federativa do Brasil, além de atender à sistemática de interpretação da Constituição, porque tanto no artigo 205, como no 218, tem-se protegido, efetivamente, o **direito de todo o ser humano** à educação *verbis*:

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

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

Já no inciso VI, tem-se o reconhecimento do direito ao letramento, quando obriga a *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um*, com o conseqüente dever do Estado para com este, garantindo ao jovem e adulto trabalhador o direito de acesso à Educação, o que é efetivado também na já mencionada LDBN, em seu cristalino artigo 4º, inciso VII, ao determinar que

o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) oferta de educação regular para jovens e adultos (...), com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (...).

E, por fim, pelo menos até o presente momento do tracejamento histórico da educação brasileira, o inciso VII cuida do *atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde*, direito que não era previsto nas Constituições anteriores, como Direito à Educação. Tem como conseqüência

principal o fato de ser incorporado ao dever do Estado que inicia a efetivação dos programas determinados pela Lei Maior com a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001³¹, com seu **Plano Nacional de Educação**.

Em que pese inovação dos citados incisos, os três parágrafos do artigo 208 fazem ressaltar a importância de se ter declarado na Lei Maior o Direito à Educação. No entanto, preliminarmente, é importante explicar a verdadeira natureza desses direitos que é a de Direito Subjetivo.

REALE (2006) preleciona que *direito subjetivo é a possibilidade de exigir-se, de maneira garantida, aquilo que as normas de direito atribuem a alguém como próprio* (p. 260). Como pode ser observado, ao se normatizar no §1º, do artigo 208, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em comento, que o *acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo* está se reconhecendo um instituto que tem a sua origem remontada às muitas conquistas de cunho político garantidas, em tese, pela primeira vez, na *Magna Charta* de 1215 (Magna Carta inglesa).

³¹ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. § 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. § 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções. Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação. Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais. Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação. Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República. FERNANDO HENRIQUE CARDOSO.

Direito público subjetivo, segundo o filósofo REALE (2006),

pressupõe o direito fundamental de liberdade em sua dupla valência, como poder autônomo de ser e agir na esfera privada (liberdade civil) e na esfera pública (liberdade política) (p. 268). (...) certo é, todavia, que o **reconhecimento de direitos públicos subjetivos, armados de garantias eficazes, constitui uma das características basilares do Estado de Direito, tendo eles como fundamento último o valor intangível da pessoa humana** (grifo nosso, p. 276).

Aqui reside a importância do citado §1º do artigo 208 da atual Constituição da República Federativa do Brasil, pois eleva à ordem constitucional o *acesso ao ensino fundamental* [como sendo um] *direito público subjetivo* e, conseqüentemente, o valor intáctil do ser humano. Já o §2º do artigo em comento determina que (...) *o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente* introduzindo a novidade legislativa de se poder responsabilizar, na pessoa do representante do Estado no exercício de sua atividade, a autoridade legitimada a ser punida, por ser ela competente para deferir a oferta deste direito e obviamente, o responsável pela omissão na prestação deste.

Ressalva-se, porém, o fato de que mesmo antes deste dispositivo constitucional, poder-se-ia enquadrar em crime de responsabilidade, a omissão quanto ao oferecimento do ensino obrigatório, pois este é tipificado desde meados do século passado, pela Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, a já explicada omissão, em seu artigo 4º, ao determinar que *são crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentarem contra a Constituição Federal, e, especialmente, contra (...) inciso III o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais.*

Por fim, o §3º ao prescrever que *competete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola,* ratifica a obrigatoriedade e o dever do

Estado, na verificação *junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência* e conseqüente desenvolvimento do aluno.

Isso repercute na criação de um dispositivo de controle, embora o verdadeiro Direito Social não se traduza somente pela previsão de **acesso**, mas pela certeza da oferta regular e da requerida **permanência**, o que cabe ao cidadão cobrar dele, além daquela, o chamado controle social, através de meios jurídicos constitucionalmente garantidos. Mais que cobrar a oferta, cabe a ele, mais além, reivindicar a **qualidade** dessa oferta. Eis aí o avanço do garantismo constitucional de asseguuração não só do provimento dos bens sociais, entre eles a educação, mas também do controle de sua oferta e de sua qualidade.

Diante do quadro traçado até o momento desde o período colonial, quando se descortinou uma colonização exploratória que tinha por base legal uma legislação transplantada alheia à realidade do local ao qual se destinava, até a coetaneidade e coessencialidade dos Direitos Cíveis, Políticos e Sociais inseridos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tem-se uma visão da educação e da legislação na sociedade brasileira, ressaltando-se o fato de que a falta de acesso à escolaridade, entre outros fatores, por não formar, segundo COVRE (2004), o *sujeito-cidadão* (p. 04), foi um dos muitos elementos que serviu como ambiente propício ao nascimento de um fenômeno, para muitos justificativa da corrupção que assola o País na atualidade, que é o *jeitinho brasileiro*, mecanismo de alternativa ao cumprimento da lei.

Com uma base extremamente pobre no que diz respeito ao gozo e ao uso de direitos, o Brasil esteve aquém dos Direitos Sociais já em evidência há mais de três séculos na Europa. O acesso a esses direitos, bem como a permanência desses como indisponíveis à população, depende de uma educação eficiente que leve em

consideração toda uma evolução social, para que sejam devidamente adequados no sentido de tornar a população consciente de sua cidadania. Segundo COVRE (1993), a *educação, inserida na práxis coletiva, é conscientização, é vir-a-ser contínuo* (p. 229).

Educação é muito mais que um projeto educacional ou práticas de ensino. É todo um arcabouço cultural onde pululam experiências da sociedade como um todo que influenciam o atuar de cada cidadão no sentido de uma efetivação democrática.

COVRE (1993) preleciona que

educação é o fator 'ex machina', que deve preservar a 'responsabilidade ética' e cuidar da formação de homens que lutem por interesses coletivos da sociedade, e não por interesses particulares de grupos, mantendo a planificação democrática (p. 213).

A Constituição atual parte do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, enxertado no seu artigo 1º para justificar os Direitos Fundamentais, tamanha sua importância, mas nem sempre foi assim.

No decorrer da evolução das Constituições, como foi brevemente relatado, chama-se a atenção para a ampliação desses Direitos, internacionalmente efetivados após a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) os quais foram recepcionados nas Constituições dos países signatários, conseqüentemente as brasileiras, em que pese sua transparência ser mais evidente apenas nas três últimas, absorvendo o reconhecimento, conforme ensina BOBBIO (1992)

de que os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais (p. 30).

Tanto é correta essa afirmação que, conforme a sociedade em desenvolvimento, necessita de uma regulamentação para novos direitos foram

aprovadas outras normas internacionais, ratificando os Direitos Humanos como a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Bogotá, 1948), a Convenção Americana dos Direitos do Homem (São José da Costa Rica, 1969), entre outras.

Na esteira da evolução dos Direitos Humanos, agregam-se os Direitos Sociais como educação, cultura, habitação e outros, no sentido de ser um suporte para concretização de outros direitos, principalmente os individuais, já reconhecidos e assegurados constitucionalmente, mas muito pouco até então efetivados.

Como a simples liberdade de consciência não basta para que se manifeste o Direito Individual, os Direitos Sociais juntam-se a ela com a Educação no sentido de possibilitar o desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano por serem mecanismos de acesso aos objetivos colimados pelos Direitos Individuais como a liberdade, igualdade, vida digna, enfim, todos aqueles que contribuem para a construção do ser humano integral.

Inseridos na primeira parte da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os Direitos e Garantias Fundamentais coroaram o reconhecimento de todos os demais Direitos necessários ao desenvolvimento da pessoa humana, incluindo a Educação como sendo parte dos Direitos Sociais.

A importância da Educação, entre outros direitos, ser parte dos Direitos Fundamentais, reside no fato de, segundo CANOTILHO (1993), de serem

normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente as ingerências destes na esfera jurídica individual; implicam, num plano jurídico-subjetivo, o poder de exercer positivamente direitos fundamentais (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, de forma a evitar agressões lesivas por parte dos mesmos (liberdade negativa) (p. 541).

Diante de tal assertiva, passa-se a entender a pertinência do entendimento dos Direitos Sociais, especificamente em relação à Educação, para o exercício da

Cidadania no sentido de observância da lei que, sob a ótica do Direito Constitucional, ensina SILVA (1993),

não indica somente a qualidade daquele que habita a cidade, mas, mostrando a efetividade dessa residência, o direito político que lhe é conferido, para que possa participar da vida política do país em que reside (p. 427).

Ao assegurar o Direito à Educação em capítulo próprio e diferenciado, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, automaticamente contingencia a família e sujeita o Estado à sua efetivação, e, conseqüentemente, à necessidade de serem criados mecanismos de utilização para si e para a sociedade o que, conseqüentemente, promoverá uma qualificação profissional que constituirá um norte para a inclusão social.

Importante salientar que de nada adiantariam os avanços em termos de reconhecimento da Educação como Direito Fundamental se, ao interpretar a Constituição, não fosse levada em consideração a sua sistemática. Para tal, torna-se imperioso identificar os direitos protegidos pelo constituinte, a ponto de dar-lhes a natureza de princípios.

Neste contexto, tem-se como basilar o Princípio da Unicidade que, segundo CANOTILHO (1993), *obriga o intérprete a considerar a constituição na sua globalidade e a procurar harmonizar os espaços de tensão existentes entre as normas constitucionais a concretizar* (p. 1144).

Desta regra decorre o entendimento de que a Constituição, como Lei Maior, deve ser interpretada harmonicamente, para que sua efetividade não fique prejudicada resguardando-se os seus princípios que têm objetivo norteador no ato da aplicabilidade da técnica de interpretação da constituição que são enumerados conforme CANOTILHO (1993), a saber:

princípio da unidade da constituição, a constituição deve ser interpretada de forma a evitar contradições, considerando-a em sua globalidade e harmonizando os espaços de tensão existentes entre as normas constitucionais a concretizar; **princípio do efeito integrador**, na solução de problemas jurídicos constitucionais deve se dar primazia aos critérios ou pontos de vista que favoreçam a integração política e social e o reforço da unidade política; **princípio da máxima efetividade**, a uma norma constitucional deve ser atribuído o sentido que maior eficácia lhe dê; **princípio da 'justeza' ou da conformidade funcional**, o órgão (ou órgãos) encarregado da interpretação da lei constitucional não pode chegar a um resultado que subverta ou perturbe o esquema organizatório-funcional constitucionalmente estabelecido; **princípio da concordância ou da harmonização**, impõe a coordenação e combinação dos bens jurídicos em conflito de forma a evitar o sacrifício (total) de uns em relação aos outros; **princípio da força normativa da constituição**, na solução dos problemas jurídico-constitucionais deve se dar prevalência aos pontos de vista que, tendo em conta os pressupostos da constituição (normativa), contribuem para uma eficácia ótima da lei fundamental, dando-se primazia às soluções hermenêuticas que, compreendendo a historicidade das estruturas constitucionais, possibilitam a "atualização" normativa, garantindo, ao mesmo tempo, a sua eficácia e permanência (grifou-se, p. 1148/1151).

Destacando-se o princípio da **unicidade da constituição** pela sua pertinência temática, tem esse princípio por escopo a interpretação de modo sistemático, isto é, os direitos elencados em todo o corpo da Lei Maior devem harmonizar-se sob pena de surgirem injustiças no que diz respeito à sua aplicabilidade. Para tal, é necessária a observância de regras, chamadas de *pontos básicos* pelo mestre CANOTILHO (1993) como

- a) rejeição de qualquer interpretativismo extremo vinculado a premissas teóricas insustentáveis: a interpretação como revelação da "vontade de um poder" constituinte histórico, identificação do texto com a norma, limitação da interpretação aos preceitos constitucionais transportadores de regras jurídicas precisas e concretas;
- b) rejeição do "desconstrucionismo" ou "pós-estruturalismo interpretativo", conducente a uma jurisprudência política, disfarçada na necessidade de mediação e integração dos valores presentes numa ordem constitucional;
- c) articulação da concepção *substantiva de constituição* com o *princípio democrático*: os parâmetros substantivos da constituição são concretizados político-jurídico-valorativamente pelo legislador e controlados jurídico-valorativamente pelos tribunais;
- d) arrimo da interpretação da constituição numa teoria constitucionalmente adequada que postula o apelo simultâneo a "valores" substantivos (igualdade, liberdade, justiça), a "valores" procedimentais (processo democrático, eleições), a "valores" formais (forma de lei, do contrato) – dar operacionalidade prática à concepção de constituição como *sistema normativo aberto de princípios e regras*;

e) a interpretação da constituição é interpretação-concretização de uma *hard law* e não de uma *soft law*: as regras e princípios constitucionais são padrões de conduta juridicamente vinculantes e não simples "diretivas práticas". (p. 1125)

A importância de se ressaltar regras de interpretação constitucional encontra guarida no fato de a Educação ser um Direito Fundamental, constitucionalmente garantido. A Constituição de um país é elaborada, para que sua aplicação ocorra sem maiores dissonâncias por parte do Poder Público. Para tal, o constituinte originário³², no intuito de preservar os direitos elencados sob os princípios constitucionais, relaciona um rol de Remédios Constitucionais, garantidores da eficácia dos Direitos e Garantias Fundamentais, que têm, dentre outras finalidades, a garantia da efetividade desses.

No entanto, não se poderão ser exercidos esses direitos, se não houver o exercício da Cidadania. Este instituto é uma construção contínua onde tem sua origem nos Direitos Civis, então entendidos pela doutrina jurídica clássica, como sendo a manifestação das liberdades, principalmente o direito de ir e vir, pensar e manifestar o pensamento, entre outros, que compõem a Dignidade da Pessoa Humana. Com isso, nasce um novo conceito de Cidadania, que, ao evoluir com a sociedade, tornou-a incompatível com o patrimonialismo vetusto, originário do sistema colonial brasileiro, que mantinha certas elites no poder e que ainda produzem reflexos nos dias atuais. O conceito de cidadão passou a ser aquele em que se tem, deferidos pela Lei Maior, direitos e garantias, regulados sob a proteção de Direitos Fundamentais, os quais o Estado faculta ao cidadão, quando da sua violação, a sua efetividade através de Remédios Constitucionais que asseguram o seu exercício, além de impedir esta violação.

³²ZIMMERMAN (2002), conceitua Poder Constituinte Originário como sendo *aquele que elabora as normas jurídicas de valor constitucional* (p. 119). São parlamentares eleitos pelo povo, em sufrágio universal, com atribuição de criar uma nova Constituição em substituição à anterior.

A Constituição de 1988, atualmente em vigor, aumentou os conceitos de cidadão e Cidadania pois estes, como sublinha SILVA (2005),

decorre[m] da idéia de *Constituição dirigente*, que não é apenas um repositório de programas vagos a serem cumpridos, mas constitui um sistema de previsão de direitos sociais, mais ou menos eficazes, em torno dos quais é que se vem construindo a nova idéia de cidadania (p. 121).

Exercer a cidadania é mais do que votar e ser votado, é estar consciente dos direitos, subjetivamente deferidos, e constitucionalmente garantidos, seja através de programas a serem executados em políticas públicas ou, pelo próprio cidadão comum, no exercício de seus direitos, bem como na preservação destes, através dos Remédios Constitucionais que são meios colocados à disposição da sociedade para invalidar ou anular ato oriundo do Poder Público ou de particular que, ilegalmente, produz uma lesão ao patrimônio público ou privado, bem como a direito subjetivo³³ os quais o ser humano tem que primeiro ter conhecimento, depois acesso para, somente então, poder deles usufruir ou defender. Como ensina SILVA (2005), são

meios postos à disposição dos indivíduos para provocar a intervenção das autoridades competentes visando a sanar, corrigir, ilegalidade ou abuso de poder em prejuízo de direitos e interesses individuais (p. 161).

A título de contextualização temática, ressaltando-se o fato de não ser objeto da presente tese um estudo aprofundado desses mecanismos de defesa de direitos, dada importância que os mesmos encerram, cuidar-se-á de breves ilações aos mesmos a saber: da Ação Popular, do *Habeas Corpus*, do *Habeas Data*, do Mandado de Segurança Coletivo, do Mandado de Segurança, do Mandado de Injunção e da Ação Civil Pública

³³ REALE (2006) ensina que *direito subjetivo é a vontade do homem juridicamente protegida* (p. 251); e NADER (1995) o conceitua como sendo *possibilidade de agir e exigir aquilo que as normas de Direito atribuem a alguém como próprio* (p. 358).

ZIMMERMAN (2002) define a Ação Popular como sendo remédio constitucional que visa à *defesa de direitos difusos, na medida em que permite a qualquer cidadão o exercício da função fiscalizadora do poder público* (p. 260).

Prevista no ordenamento jurídico brasileiro, desde a Constituição de 1934, a Ação Popular tem como finalidade a proteção do meio ambiente, do patrimônio histórico, artístico e cultural, e de atos lesivos oriundos de autoridade pública.

Na atual Constituição, é previsto no inciso LXXIII, do artigo 5º *verbis*:

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

Também regulada pela Lei nº 4.171, de 29 de junho, de 1965, a Ação Popular tem como característica o fato de somente poder ser proposta por cidadão brasileiro com a finalidade de prevenir ato ilegal e lesivo ao patrimônio público ou repreender aquele que o praticou.

O *Habeas Corpus*, oriundo do direito inglês, no artigo 39 da Magna *Charta* de 1215, no Brasil, surgiu no artigo 340 do Código de Processo Criminal do Império do Brasil de 1832 e é recepcionado expressamente pelas Constituições de 1891, no parágrafo 22 do seu artigo 72; sendo hoje inserido no rol dos Direitos Fundamentais, no inciso LXVIII, do artigo 5º da atual Constituição Federal,

LXVIII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

O *Habeas Corpus* é tido pela melhor doutrina constitucionalista, como sendo o remédio mais importante por proteger a liberdade de ir, vir e ficar do indivíduo. ZIMMERMAN (2002) afirma ser este a *garantia de que o indivíduo dispõe de que jamais será privado de sua liberdade, sem o devido processo legal* (p. 250).

Este remédio deverá ser interposto sempre que ocorrer ato de autoridade pública, ou de particular, que viole a liberdade de agir do ser humano.

Criação da Constituinte de 1988, o *Habeas Data* tem sua origem calcada no vetusto período ditatorial, quando abusos, ilegalidades e arbitrariedades eram cometidas em prol de um regime antidemocrático.

Remédio constitucional com finalidade de resguardar o direito do cidadão ao acesso a informações inseridas, sobre sua pessoa, em bancos de dados, sem o seu conhecimento; bem como sua ciência para retificação destas. É previsto pelo inciso LXXII, do artigo 5º, da Constituição Federal, a saber:

LXXII - Conceder-se-á *habeas data*:

- a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;
- b) para retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo.

Através da sua regulamentação infraconstitucional, pela Lei nº 9.507, de 12 de novembro de 1997,

todo registro ou banco de dados contendo informações que sejam ou que possam ser transmitidas a terceiros ou que não sejam de uso privativo do órgão ou entidade produtora ou depositária das informações, deverão ser disponibilizadas sob o risco de serem violados os Direitos e Garantias Fundamentais, principalmente no que diz respeito à Dignidade da Pessoa Humana, imagem e privacidade do cidadão.

O Mandado de Segurança, previsto no artigo 5º LXIX, da Constituição Federal, de 1988, o define quando descreve que

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

Esta ação tem na Lei nº 1.533, de 31 de dezembro de 1951, com suas respectivas alterações, a base primária legal para o seu procedimento jurídico. Tem como finalidade restaurar o direito líquido e certo violado por autoridade pública. afastando qualquer dano ou ofensa a direito subjetivo líquido e certo que é

conceituado por MEIRELLES (2003), como sendo aquele que *se apresenta manifesto na sua existência, delimitado na sua extensão e apto a ser exercido no momento da impetração* (p. 36) do mandado de segurança.

Tendo como origem o modelo do Mandado de Segurança, o Mandado de Segurança Coletivo é remédio constitucional que protege direito líquido e certo de pessoa, ou grupo de pessoas, através da representação por órgão de classe ou entidades que o postulam para defendê-lo daquele que o tenha violado; desde que seja autoridade pública ou agente no exercício de atividade pública. Atualmente, muito utilizado por Partidos Políticos que entendem ter cerceados seus Direitos Políticos de manifestação.

Também inovação do constituinte de 1988 que, segundo ZIMMERMAN (2002), *é um privilégio de algumas instituições, expressamente mencionadas no texto da Constituição* (p. 256), conforme dispõe o inciso LXX, do artigo 5º, da Constituição:

LXX - o mandado de segurança coletivo poderá ser impetrado por;

- a) partido político com representação no Congresso Nacional;
- b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros.

Mandado de injunção, conforme SILVA (1993),

é (...) um instituto processual civil, outorgado ao legítimo interessado como remédio constitucional para a obtenção, mediante decisão judicial de equidade, a imediata e concreta aplicação de direito, liberdade ou prerrogativa inerente à nacionalidade, à soberania popular ou à cidadania, quando a falta de norma reguladora torne inviável o seu regular exercício (p. 51/52).

No inciso LXXI, artigo 5º, da Constituição Federal de 1988, tem previsto o objeto de sua concessão a saber:

LXXI – conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

Apesar de não estar inserida no rol dos remédios constitucionais elencados pelo artigo 5º, da Constituição Federal, a Ação Civil Pública ganha esta natureza em face de seu objeto que é previsto pela Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, que tem a finalidade de regular a responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico e paisagístico³⁴. O seu *status* de remédio constitucional advém do fato de ser outro mecanismo de defesa e proteção do interesse público.

Esses remédios têm por escopo, a efetivação da aplicabilidade da norma jurídica, bem como resguardar os efeitos danosos de seu descumprimento. A evolução constitucional ocorrida nos séculos anteriores, agregadora dos Direitos Cíveis, Políticos e Sociais que são o desdobramento da Cidadania.

Como sublinha CARVALHO (2002)

[os primeiros], **direitos civis**, os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei (...), [os segundos], **direitos políticos**, se referem à participação do cidadão no governo da sociedade (...), [e, em terceiro], os **direitos sociais** garantem a participação na riqueza coletiva (...) [e] incluem o **direito à educação**, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (grifo nosso, p. 10/11).

O mesmo autor afirma que *o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos* (p. 09) ratificando a idéia de que uma conscientização voltada para o cumprimento da norma, é essencial para que se efetive um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

A Cidadania, por ser um fenômeno complexo e historicamente definido, envolve reflexão sobre o seu significado, sua evolução histórica e suas perspectivas.

³⁴ Ementa, ou epígrafe, da Lei que regula a Ação Civil Pública.

A liberdade de pensamento e o voto, um direito hoje tão reivindicado, cujo exercício não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego, podem ser encarados como dois aspectos caros à sociedade atual, contumaz, infligida pela violência e pelo desemprego, esses aspectos são comumente vistos como reverso da globalização ou um dos tristes problemas sociais do século, cada vez mais agravados, contrários ao exercício da Cidadania plena.

É preciso sublinhar que o exercício do voto, pelo qual o cidadão pensa vislumbrar conseqüentemente a liberdade e a participação, não leva automaticamente, ou ao menos de pronto, à resolução de problemas sociais. Isto significa compreender que a cidadania é multidimensional, e nem sempre todas as dimensões podem estar necessariamente garantidas e seqüenciadas da forma como ocorreu na Europa, sob a lógica ocidental usual, em que aos Direitos Civis se sucedem os Direitos Políticos e, por último, os Direitos Sociais como preleciona MARSHALL (1967). Sob essa lógica subsume-se uma Cidadania plena, que contempla liberdade (Direito Civil), participação (Direito Político) e igualdade para todos (Direitos Sociais, de acesso aos bens de cultura, entre eles essencialmente à saúde e a educação). É um ideal desenvolvido no Ocidente, como ressalva CARVALHO (2002), e talvez inatingível, porém utilizado como parâmetro balizador para o julgamento da qualidade cidadã em cada país e em cada momento histórico.

Sob inspiração desse ideal, tornou-se costume difundido desdobrar a Cidadania em Direitos Civis, Políticos e Sociais nessa ordem, sem perder de vista a lógica ocidental (Inglaterra, França e outros) resguardadas as suas singularidades, cujo modelo antecede o do Brasil em pelo menos três séculos, e sob o peso de um colonialismo escravista e de um sistema latifundiário rural. Isto, sem contar que lá a

sociedade civil, trezentos anos à frente, criou o Estado, e, aqui, primeiro se impôs o Estado, e a sociedade se criou depois sob os desígnios desse Estado absoluto.

Tornou-se quase uma regra considerar o cidadão pleno como sendo aquele titular dos três direitos, o cidadão incompleto o que goza apenas alguns direitos e os não-cidadãos, os não beneficiados por nenhum dos direitos. Sob esse raciocínio o não cidadão é aquele que sequer teve oportunidade de acesso aos direitos, assim como a não-educação é o cidadão coibido do acesso à educação que lhe é negada, muitas vezes em situações históricas, como a do Brasil colonial, quando toda uma conjuntura econômica, social, cultural e política, sob um regime imperial e tacção de uma elite oligárquica, assim se desenhou ao sabor dos interesses do poder.

Para CARVALHO (2002), compreendem os Direitos Civis os

direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual (p. 9).

O mesmo autor, CARVALHO (2002), entende que os Direitos Políticos

se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito de voto que se está falando. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a idéia de autogoverno (p. 9/10)

E, por fim, entende CARVALHO (2002), ser os Direitos sociais

[os que] garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir

os excessos de desigualdades produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social (p. 10).

2.2.2 Cenário dos Direitos Cíveis (liberdade), Políticos (voto) e Sociais (educação) – uma crítica política às Constituições

Entre o texto constitucional e a situação vigente havia uma longa estória na História.

A Constituição de 1824, trazida pela influência mediadora da Inglaterra, e do seu modelo de monarquia constitucional, tratava em regra, de um constitucionalismo que exigia a presença de um governo representativo, baseado no **voto dos cidadãos** e na separação dos poderes políticos, como adianta CARVALHO (2002), uma vez que

a Constituição outorgada de 1824, que regeu o país até o fim da monarquia, combinando idéias de constituições européias, como a francesa de 1791 e a espanhola de 1812, estabeleceu os três poderes tradicionais, o Executivo, o Legislativo (dividido em Senado e Câmara) e o Judiciário. Como resíduo do absolutismo, criou ainda um quarto poder, chamado de Moderador, que era privativo do imperativo do imperador. A principal atribuição desse poder era a livre nomeação de ministros de Estado, independentemente da opinião do Legislativo. Essa atribuição fazia com que o sistema não fosse autenticamente parlamentar, conforme o modelo inglês. Poderia ser chamado de monarquia presidencial, de vez que no presidencialismo republicano a nomeação de ministros também independe de aprovação do Legislativo (p. 29).

Para os padrões da época, esta legislação era muito liberal o que **não condizia com a realidade brasileira**. A Constituição de 1824 regulou os direitos políticos, definiu quem teria direito de votar e de ser votado. A lei brasileira, como diz o autor, permitia que os **analfabetos** votassem.

Sob o aspecto formal, representava, sem dúvida, um grande avanço em relação à situação colonial. Como lembra o autor, o lado formal dos direitos políticos, era, ou pelo menos figurava no texto, como sendo garantido.

Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis. Todos os **cidadãos** qualificados eram obrigados a

votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos. Os libertos podiam votar na eleição primária. (...) A limitação de renda era de pouca importância. A maioria da população trabalhadora ganhava mais de 100 mil-réis por ano. (...). O critério de renda não excluía a população pobre do direito de voto (...). A lei brasileira permitia ainda que os **analfabetos votassem**. (...) Essa legislação permaneceu quase sem alteração até 1881. **Em tese**, ela permitia que quase toda população adulta masculina participasse da formação do governo. (...) ainda pelo lado positivo, note-se que houve eleições ininterruptas de 1822 até 1930 (p.29/31).

No entanto, sob o aspecto informal *é preciso perguntar pela parte substantiva*

(p. 31). Leva, então às perguntas:

- 1) como se davam as eleições ?
- 2) que significavam elas na prática ?
- 3) que **tipo de cidadão** era esse que se apresentava para exercer seu **direito político** ?
- 4) qual era, enfim, o conteúdo real **desse direito** ? (grifo nosso, p.31/32).

Na prática, a resposta é reveladora:

os brasileiros tornados **cidadãos** pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização nas condições que já foram descritas. Mais de 85% eram **analfabetos**, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal. Entre os **analfabetos** incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais (grifo nosso, p. 32).

Importante salientar que tanto na área rural, como na área urbana, a Guarda Nacional detinha poder de mando que se exteriorizava através de pressões exercidas junto à população. Era composta de homens, indicados pelo governo, com a peculiaridade de serem as pessoas de maior poder aquisitivo do município, onde exerciam sua influência. Tinham na população, meros inferiores hierárquicos, que lhes deveriam obedecer.

Reinava, na vigência da Constituição de 1824, uma realidade inescapável:

- 1) a maior parte dos **cidadãos** do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia.
- 2) (...) não tinha também noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como um representante político (grifo nosso, p. 32).

Havia os “especialistas” surgidos no processo eleitoral da época, nomeados por um chefe político, que exerciam suas funções de burla nas eleições, e que, na maioria das vezes, era violenta e tumultuada.

- 1) o **cabalista** era o principal: cabia garantir a inclusão do maior número possível de partidários de seu chefe na lista de votantes;
- 2) o **fósforo** era uma pessoa importante: se o alistado não podia comparecer por qualquer razão, inclusive por ter morrido [ele] comparecia [e] se fazia passar pelo verdadeiro votante;
- 3) o **capanga eleitoral**, que era outro personagem importante, pois era pessoa truculenta. Cabia-lhe proteger partidários e, sobretudo, ameaçar e amedrontar os adversários (grifo nosso, p. 33/34).

Mas a malandragem eleitoral, diz o autor, não parava aí.

Havia a eleição, como se chamava, feita a “bico de pena”. Isto é, a eleição feita apenas com a caneta. Era esta incrivelmente

a que dava a aparência de maior regularidade, pois constava na ata que tudo se passara sem violência e **absolutamente de acordo com as leis** (grifo nosso, p. 35).

Nesse contexto, o voto tinha um sentido completamente diverso daquele proposto pelos legisladores, alguns deles até preocupados com o significado semântico da palavra, com o uso que dele é feito, com as regras estabelecidas, com os direitos que o regem, com a garantia de sigilo, enfim, com a liberdade do mesmo.

O que ocorria, de fato, na época, não se tratava do exercício do autogoverno, muito menos *do direito de participar da vida política do país* (p. 35), como pressupõe o ideal de cidadania.

Era, em regra uma ação estritamente relacionada, desde aquela época, com as **LUTAS SOCIAIS**. O voto era regido pelo **cabresto** e pelo **preço**:

o **voto** era um **ato de obediência forçada** ou, na melhor das hipóteses, um **ato de lealdade e de gratidão**. (...) [mas, como] os chefes não podiam confiar apenas na obediência e lealdade, tinham que **pagar pelo voto**. O pagamento podia ser feito de várias formas, **em dinheiro, roupa, alimentos, animais** (grifo nosso, p. 35).

Vem desta herança a figura do chamado *chefe político* (p. 35). A crescente “independência” do votante exigia também desse chefe precauções para não ser traído na boca de urna.

O cabalista, hoje reeditado nas comunidades carentes, vem daí. Eles

mantinha[m] seus votantes reunidos e vigiados em **barracões**, ou **CURRAIS**, onde lhes davam farta comida e bebida, até a hora de votar (grifo nosso, p. 35).

O que difere em forma este passado, do século XIX, da situação atual, freqüentemente divulgada na mídia, de fornecimento de transporte, crachás, bandeiras, ‘quentinhas’ aos arregimentados por este ou aquele partido em campanhas eleitorais do século XXI ?

Como lembra CARVALHO (2002), *o cabalista só deixava o votante após ter este lançado seu voto* (p. 35). Pouca ou nenhuma inovação se vê nos dias atuais sobre o fato de que *os votantes aprendiam também a negociar o voto com mais de um chefe político*, pois alguns conseguiam vendê-lo a mais de um cabalista.

O tão conhecido ‘cabresto’, tem aí também as suas raízes. O voto, neste caso, não era mais **expressão de obediência e lealdade**.

O voto, como afirma CARVALHO (2002), era **MERCADORIA** a ser vendida pelo melhor preço (grifo nosso, p. 36).

Havia uma preocupação geral com a quantidade de votantes e o fato de serem analfabetos, abriam brecha, segundo o autor, para argumentação de que a culpa da **corrupção** estava na falta de preparação [destes] votantes analfabetos, ignorantes, inconscientes (grifo nosso, p. 36).

CARVALHO (2002) afirma que, no ano de 1881, foi publicada uma lei que aprovava o voto direto, suprimindo o primeiro turno, criando a figura dos eleitores no

lugar dos votantes. Essa lei *passava para 200 mil-réis a exigência de renda, proibia o voto dos analfabetos e tornava o voto facultativo* (p. 38).

Essa nova lei eleitoral, limitava o direito de voto dos eleitores com base no patrimônio. No entanto, muito mais do que elitizar os eleitores, esta lei na verdade excluía um direito político conquistado, que era o voto dos analfabetos.

Historicamente, essa lei provocou um **retrocesso político** diante do avanço da Constituição de 1824. Mesmo com a Proclamação da República em 1889, não houve nenhuma mudança nesse sentido.

A Constituição republicana de 1891, não alterou em nada o quadro criado pela lei de 1881. Como ressalta CARVALHO (2002),

a principal barreira ao voto, a exclusão dos analfabetos, foi mantida. Continuavam também a não votar as mulheres, os mendigos, os soldados, os membros dessas ordens religiosas (p. 40).

Na prática, esta Constituição de 1891, suprimiu a obrigatoriedade de o Estado fornecer educação primária, uma conquista da Constituição de 1824. O retrocesso brasileiro, criou espaço para que pudesse predominar um liberalismo ortodoxo que na própria Europa há muito havia sido superado.

Esse quadro funesto criou condições para uma omissão do povo em termos de organização política, somado a uma ausência de sentimento nacional.

Somente alguns grupos privilegiados participavam, efetivamente, da política, criando um fosso entre a relação do povo com o governo. Assinala CARVALHO (2002), que

quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma **cidadania em negativo** (...). **O povo não tinha lugar no sistema político**, seja no Império, seja na República. (...) Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, **ele assistia**, não como bestializado, mas **como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido** (grifo nosso, p. 83).

A partir da década de 30, do século XX, com as grandes mudanças internacionais ocorrendo como as Grandes Guerras, tornou-se imperativo que fossem iniciados movimentos de adequação à nova realidade seja ela política, seja ela social. Efetivamente, ocorreu um aceleração na história política brasileira.

No ano de 1937, ocorre um golpe de Estado, estabelecendo o Estado Novo de Getúlio Vargas, fechando o Congresso Nacional, institucionalizando uma ditadura.

Apesar de uma reinvenção do totalitarismo colonial, praticamente não ocorreu reação por parte da população quanto à ditadura estabelecida. Para não deixar de mencionar, o governador da Bahia e de Pernambuco ensaiaram alguma resistência, que rapidamente foi contida.

Causa espanto essa inércia, principalmente pelo fato de que desde 1930 o Brasil se mobilizava politicamente. O que significou exatamente, essa passividade na sociedade como um todo?

CARVALHO (2002) responde a questão, apontando quatro razões.

- 1) Apoio dos **integralistas** ao golpe. Seus chefes achavam que seria a **oportunidade de chegarem ao poder** (...);
- 2) (...) luta contra o comunismo. **O governo** (...) **exagerara o perigo comunista**, mas o fizera exatamente por conhecer o medo que uma população profundamente católica tinha do regime soviético;
- 3) (...) **postura nacionalista** e industrializante do governo [que] **pregava o desenvolvimento econômico**, o crescimento industrial, a construção de estradas de ferro, o fortalecimento das forças armadas e da defesa nacional;
- 4) (...) centralização política e unidade nacional, salientadas pela **nova elite política** (grifo nosso, p. 108).

No período de 1937 a 1945, o Brasil ficou sob uma ditadura civil que tinha respaldo nas Forças Armadas, com proibições de manifestações políticas e a censura vigorando a pleno vapor. Apesar do **retrocesso** em relação aos Direitos Políticos, os Direitos Sociais tiveram um avanço no que diz respeito ao trabalhador, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – que, somada a

outros fatores, fez com que o período entre 1930 e 1945 pudesse ser visto sob alcunha, segundo CARVALHO (2002), de *era dos Direitos Sociais* (p. 123).

Enquanto o trabalhador ganhava direitos referentes ao seu salário e aposentadoria, a população, inclusive esse mesmo trabalhador que cegava-se com a promessa de estabilidade no emprego, sujeitava-se a mesma organização educacional da Constituição de 1891, que preservava a autonomia do sistema de ensino de cada Estado da federação, criando incentivos direcionados ao ensino privado, o que, diante do quadro de inovação de Direitos Sociais, tornava-se uma **falácia**, porque nada mais era do que um **retrocesso**, pois **tais verbas**, para sua expansão, eram **voltadas a elites detentoras do poder econômico**. Ao tomarem posse dessa fatia do 'mercado' educacional, a educação privada viu-se direcionada, como nos velhos tempos do Brasil colônia, à elite que não estava interessada em adquirir conhecimento para investir no Brasil, mas sim, para uma classe social que tinha pouco, ou nenhum, interesse em trabalhar.

Ressalta CARVALHO (2002), que esse

(...) avanço da cidadania [ocorreu], na medida em que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, os quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham distribuído. A **antecipação dos direitos sociais** fazia com que os direitos **não fossem vistos como tais**, como independentes da ação do governo, mas como um **favor** em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A **cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora** (grifo nosso, p. 126).

A Constituição de 1946, primou pelo fato de ratificar os Direitos Cívicos, Políticos e Sociais, conquistados pela história constitucional brasileira. Apesar de ter autorizado a liberdade de imprensa, de organização política e de ter, formalmente regulamentado a educação tendo, inclusive, determinado à União a elaboração das diretrizes e bases da **educação** nacional, continuou relegando-a a um **segundo plano**.

Esta Constituição, mesmo tendo definido a **educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família**, bem como ter positivado em seu texto várias regras cogentes de aplicabilidade imediata, tem **na prática** de sua vigência, **exatamente o contrário** quando continuou a proibição do voto ao analfabeto, o que torna-se um sinalizador de que a política educacional de então não estava de acordo com o que pregava a constituição.

Essa limitação do voto para analfabetos, segundo CARVALHO (2002),

era importante porque, em 1950, 57% da população ainda era analfabeta. Como o analfabetismo se concentrava na zona rural, os principais prejudicados eram os trabalhadores rurais (p. 145).

Apesar de positivados os Direitos Políticos, ao se tentar exercitá-los através do voto, esbarrava-se em eleições fraudulentas, ficando evidente que a prática eleitoral estava muito aquém do que determinava a lei eleitoral. *Coronéis mantinham várias práticas antigas de compra de voto e coerção de eleitores* (p. 146/147).

O aumento do exercício dos direitos políticos levou, em 1964, a uma reação defensiva, com a implantação de outra ditadura pelos militares que, com a doutrina da Segurança Nacional, passou a cassar Direitos Civis e reprimir Direitos Políticos e Sociais até então conquistados.

A Constituição de 1937 foi quase que imediatamente alterada pela Emenda Constitucional de 1969 de natureza extremamente autoritária. Foram eliminados a liberdade de opinião; de reunião; os partidos políticos eram regulados pelo governo; os sindicatos sofriam constantes ameaças de intervenção; a greve foi proibida; justiça militar julgava crimes civis; não havia a inviolabilidade de correspondência e de residência; desconsiderava-se a integridade física através de torturas; enfim, os direitos civis, políticos e sociais passaram a não existir.

Os militares assumiram o governo concretizando um ideal que surgiu desde a Proclamação da República. Nesta época de oligarquias, estas conseguiram expurgá-los do poder até 1930, quando, ao serem usados por Getúlio Vargas, viram uma oportunidade, que surgira, ser diluída com uma divisão ideológica interna entre populistas e nacionalistas.

Avessos a qualquer tipo de ideologia que pudesse minar sua autoridade, ou poder, em 1964, com a Escola Superior de Guerra – ESG – passaram a exercer o poder com a elaboração da já mencionada doutrina de Segurança Nacional, e com a aproximação das elites empresariais, através do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES – que tinham como núcleo básico a luta contra o comunismo e a conseqüente preservação do capitalismo.

Neste momento político delicado, ocorreu um fenômeno: 53 milhões da população brasileira foi formalmente incorporada ao sistema político da ditadura militar. CARVALHO (2002) levanta algumas questões:

- 1) o que significava para esses milhões de cidadãos adquirir o Direito Político de votar ao mesmo tempo em que vários outros Direitos Políticos e Civis lhes eram negados ?
- 2) que sentido teria esse direito assim conseguido ?
- 3) que significava escolher representantes quando os órgãos de representação por excelência, os partidos e o Congresso, eram aviltados e esvaziados de seu poder, tornando-se meros instrumentos do poder executivo ?
- 4) poderia, nessas circunstâncias, o ato de votar ser visto como o exercício de um Direito Político ?
- 5) [como explicar a] coincidência do período de maior repressão [como sendo] o de maior crescimento econômico (...) ? (p. 167/168)

Era o milagre econômico. “Brasil: ame-o ou deixe-o” foi uma frase que era lida em praticamente todos os locais públicos. Brasil cresceu vertiginosamente, mas apenas em alguns setores da população. CARVALHO (2002) chama atenção para o fato de que *a conseqüência foi que, ao final, desigualdades tinham crescido ao invés de diminuir* (p. 168). A desigualdade não era tão visível na época talvez justificada pelas transformações demográficas, decorrentes de ofertas de empregos. O Inchaço

dos grandes centros urbanos, somente sofreria os seus efeitos muitos anos mais tarde. Afirma CARVALHO (2002) que *o que Vargas e Goulart não tinham conseguido fazer, em relação à unificação e universalização da previdência, os militares e tecnocratas fizeram após 1964* (p. 170).

Sob o ponto de vista da cidadania, ao se avaliar os governos militares, o fato de o direito ao voto ter sido mantido, bem como a expansão dos Direitos Sociais, tem que ser levado em consideração mesmo sob o estigma da restrição ocorrida aos Direitos Cívicos e Políticos.

A transição para o atual regime democrático foi lenta e gradual. Iniciada em 1974, com o general Ernesto Geisel, deu-se início a uma abertura política que restituiu os direitos cívicos e políticos do cidadão. No entanto, ressalta CARVALHO (2002), *continuaram beneficiando apenas parcela reduzida da população, os mais ricos e os mais educados* (p. 194).

No governo do General Figueiredo, tem início a ‘abertura política’ com a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte que teve por objetivo principal elaborar a atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Chamada de “Constituição Cidadã”, a Constituição atual tem em seu rol de artigos, incisos e parágrafos, Direitos Cívicos, Políticos e Sociais, reconhecidos e regulamentados, mas que, na prática, quando se estudam indicadores de efetivação dos bens de cultura como a saúde e a educação, constatam-se que estes ainda passam por uma lenta e gradual melhoria.

CARVALHO (2002) sinaliza que o mais importante desenvolvimento ocorreu na educação fundamental, principalmente porque o *analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996* (p. 206)

Com a existência das desigualdades regionais, a educação tornou-se um desafio nem sempre devidamente atingido por quem tem a obrigação de fazê-lo. Ainda o mesmo autor, ao mesmo tempo em que foi reduzido o analfabetismo, tem-se que reconhecer que o

progresso se deu (...) a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto (p. 207).

Dela se espera a informação, o conhecimento, enfim o desenvolvimento das potencialidades educacionais no sentido de permitir a crítica, ou mesmo o combate, aos **VÍCIOS** do passado. Lamentavelmente, vícios hoje cometidos parecem nos transportar aos idos do Brasil colônia, sobretudo no rol das fraudes eleitorais. CARVALHO (2005) chama a atenção para o fato de que se vêem reeditadas as figuras dos *especialistas em burlar as eleições* (p. 33). Reportando à colônia, em nada difere agora, em essência, o papel do cabalista, do 'fósforo', do capanga eleitoral e a tentativa das velhas eleições 'a bico de pena'.

Parece retroatividade extemporânea ver estampado hoje, no século XXI, os mesmos vícios do passado.

No jornal A Folha de São Paulo, no dia 21 de agosto de 2008, é manchete que *decisão do STF limita nepotismo*, para, no dia seguinte, também editar em primeira página, que o mesmo tribunal superior da justiça brasileira, *veta contratação de parentes até terceiro grau*, chamando a atenção para o *nepotismo cruzado (...)* [que ocorre] quando um político ou servidor público contrata o parente de outro (p. A4).

Neste mesmo dia 22, em jornais de grande circulação, tanto nas classes mais favorecidas, como nas mais humildes, em informe do Jornal do Brasil, MAZZINI (2008) chama a atenção para o que denomina *Rio sitiado* (p. A4), ao relatar a

necessidade de se ocupar o Estado pelo exército, como garantia das eleições. Este informe está ao lado do que SÁLES chama de *chacina (...) pela compra de votos* e ratifica-se quando, no Jornal O Dia do dia 23, ROPE e PRADO, publicam o *dossiê milícia [divulgando] locais de risco na Região Metropolitana do Rio [solicitando] ação das forças federais para garantir a segurança do processo eleitoral* (p. 04).

Surpreende, também, jornal como a Folha de São Paulo relatar por LO PRETE (2008), que *a compra de apoio político no Congresso Nacional [ser até hoje] prática tradicional na história brasileira* (p. A. 4).

Mas, nem tudo é falcatrua.

Seguidamente, no jornal O Globo do dia 23, LAMEGO (2008), noticia que *os partidos deviam filtrar candidatos* (p. 9), citando Marly Silva da Mota, do CPDoc da Fundação Getúlio Vargas, que lança algumas questões:

- quem vai jogar a primeira pedra ?
- quem vai começar esse processo, num sistema de competição tão forte entre os partidos ?

CIDADANIA E EDUCAÇÃO	
COMO FOI ONTEM? Brasil nos 300 anos de colônia	COMO É HOJE? Brasil atual, pós constituição de 1988
<p>Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. O fator mais negativo para cidadania foi a escravidão (p. 19). O [próprio] Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, padres todos eram proprietário de escravos. Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres adquiriam escravos (p. 20)</p> <p>A população – os direitos e a educação de cada segmento:</p> <p style="text-align: center;">ÍNDIOS</p> <p>A escravização de ÍNDIOS foi praticada no início do período colonial, mais foi proibida pelas leis e teve a oposição decidida dos jesuítas. Os índios brasileiros foram rapidamente dizimados. Calcula-se que havia na época da descoberta cerca de 4 milhões de índios. Em 1823, restava menos de 1 milhão. (CARVALHO, 2005, p. 19/21)</p> <p style="text-align: center;">ESCRAVOS</p> <p>Os ESCRAVOS não eram cidadãos, não tinham <i>direitos civis</i> básicos, à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a <i>lei</i> os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais.</p> <p style="text-align: center;">POPULAÇÃO LEGALMENTE LIVRE</p> <p>Existia uma POPULAÇÃO LEGALMENTE LIVRE, entre os escravos e os senhores, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos <i>direitos civis</i>, sobretudo a <i>educação</i>.</p> <p style="text-align: center;">SENHORES</p> <p>Não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos. Eram, sem dúvida, livres, votavam e eram votados nas “eleições” municipais. Eram os “homens bons” do período colonial. Faltava-lhes, no entanto, o próprio <i>sentido da cidadania</i>, a noção da <i>igualdade de todos perante a lei</i>. Eram simples <i>potentados</i> que absorviam parte das funções do Estado, sobretudo as funções <i>judiciárias</i>. Em suas mãos, a <i>justiça</i>, que, como vimos, é a <i>principal garantia</i> dos <i>direitos civis</i>, tornava-se simples instrumento do poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas.</p>	<p>[Enfim], a Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, no auge do entusiasmo cívico.</p> <p>“Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e Presidente da República seria a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social. De liberdade ela foi. A manifestação do pensamento é livre, a ação política e sindical é livre. De participação também. O direito do voto nunca foi tão difundido. Mas ,as coisas não caminharam tão bem em outras áreas. Pelo contrário. Já [vinte] anos passados desde o fim da ditadura, problemas centrais de nossa sociedade como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, as grandes desigualdades sociais e econômica, <i>a má qualidade da educação</i>, continuam sem solução ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo lento”. CARVALHO, 2005, p.78)</p>

3 O JEITINHO BRASILEIRO – RÁPIDO CENÁRIO E SAGA DA SAÍDA BURLANTE DAS NORMAS E REGRAS SOCIAIS

*Pra gostar bom é o jeitinho brasileiro assim entre o sofrido e o catimbeiro
 feito Ary numa aquarela - mentira há de ser sinceramente,
 topada também toca pra frente $\frac{3}{4}$, gostar, mas de qual delas ?
 Viver com a pulga atrás da orelha - quanto mais coçar, sorrir.
 Sambar, ô, ô, ô, ô, com um prego no sapato pra peteca não cair.
 Viver; reviver. Ver na saudade uma vizinha $\frac{3}{4}$ loiô no quintal! $\frac{3}{4}$
 folga pro meu lado, mas canto a marchinha de um antigo carnaval.
 Vizinhas, loiô morena, irmã da loura laiá...
 O meu irmão noivou da laiá, feliz.
 Mas viu na morena calor de pão, sumo de limão, frescor de bunitas
 e água de riacho rente aos pés, um zonzinho de zumbido das abelhas, mel dos méis...
 Se laiá saía, loiô vizinha se despia, a flor do quintal !
 Meu irmão pensava mas cantarolava pra manter sua moral:
 lourinha, lourinha, dos olhos claros de cristal,
 quanto tempo, ao invés da moreninha, será a rainha do meu carnaval.
 Lourinha, Morena, rainhas do meu carnaval,
 qualquer dia, laiá e loiô vizinhas vão reinar juntinhas lá no meu quintal.
 Braguinha, Braguinha, Braguinha, não me leve a mal
 Eu não esqueço a loura e a moreninha, pago tua parte em Direito Autoral.*

*Jeitinho Brasileiro
 João Bosco*

3.1 *Jeitinho* – visões e impactos na cultura

O *jeitinho* faz parte do caldo cultural que permeia a sociedade brasileira e tem aplicação independentemente do seu significado originado da palavra latina *jactu* significando ação de lançar, arremessar, que, em se, contextualizando o termo, abre um intrincado leque de interpretações de suas raízes inclusive como fenômeno brasileiro de burla da lei, como será analisado oportunamente.

Cotejando-se três versões diferenciadas do engajamento do *jeitinho* na cultura brasileira, sob a perspectiva religiosa de LEERS (1982), sob o aspecto histórico-antropológico de BARBOSA (1986) e, em um contexto antropológico-social “moderno” de DA MATTA (1986; 1997 a/b), verifica-se o fato de o *jeitinho* ser um fenômeno multicultural, e, com isso, encerrar uma série de interpretações que levam a quem o estuda a ser surpreendido com seus múltiplos efeitos.

Preliminarmente, sobre a primeira versão, do teólogo LEERS (1982), verifica-se que este, ao realizar um trabalho sobre o *jeito brasileiro*, é categórico ao afirmar

que, *embora seja um fato normal na sociedade em termos de freqüência, o jeito se apresenta à reflexão moral como uma anormalidade, enquanto está fora do alcance da norma e constitui o seu antípoda* (p. 15).

Neste momento, faz-se um corte epistemológico, no sentido de ressaltar como **referencial teórico** o autor em questão, pelo fato de este fundamentar o descumprimento da lei, como sendo fruto do *jeitinho*. LEERS (1982) é peremptório quando afirma que

(...) **pelo jeito a pessoa escapa**, muitas vezes, da imposição global **da norma** ou passa rente dela, fazendo o que ela mesma quer ao lado do sistema normativo, em vigor na sociedade, ou até contra este sistema (grifo nosso, p. 47)

Teólogo franciscano, o autor tem sua preocupação neste estudo, focada na moral religiosa presente na organização social brasileira e a sua co-relação com o que chama de “ethos” popular que é o estudo da moral do povo expressa através das experiências e da vivência acumuladas com o dia-a-dia, LEERS (1982) entende ser a base do estudo do *jeitinho*, o fato de ele se colocar *em oposição à norma, ao costume e à lei* (p. 54).

Essa prática do *jeito* ocorre através de um atuar consciente e proposital, por meio da qual se resolvem situações, extrapolando os limites da norma e o poder instituído. Isso revela a manifestação da autonomia do homem somada ao desrespeito à lei. Para LEERS (1982),

seguir a norma, como a sociedade o espera, **observar muitas leis** que regulamentam o comportamento dos cidadãos, **continuar o caminho traçado pelos costumes locais**, são atividades humanas que tipicamente constituem os **antípodas do jeito** (grifo nosso, p. 54/55).

O *jeitinho* pode ser entendido, neste caso, como uma recusa em se seguir o sistema moral religioso da sociedade, em que se está inserido, com a invenção de um mecanismo próprio de organização de vida; já na resolução de questões, ocorre

a ruptura com o sistema fazendo com que surjam incongruências que facilitam as pessoas a fugirem da norma. Apesar de relativizar a prática do *jeito*, quando afirma ser este

(...) uma atividade bem intencional, uma maneira que o homem inventa, usando a cabeça, para escapar do aperto ou ajudar o outro, **passando por cima da lei** socializada (grifo nosso, p. 47):

o autor tem preocupação quanto ao caráter absolutista da norma, ao se confrontar com as práticas que as questionam, passando a ser encaradas como sendo anormais. Neste contexto, o *jeito* aparece também como elemento reivindicador e adaptador às situações de desigualdade provocadas pela própria lei.

O pano de fundo da obra de LEERS (1982) é a relação entre o absolutismo e a norma. O teólogo trabalha a questão do *jeito* problematizando a associação entre o poder e a moral, questionando o fato de a norma conter ou expressar a verdade, provocando com isso, uma ruptura entre o bem-estar da sociedade e a manutenção dos paradigmas pré-estabelecidos. O absolutismo da norma deve-se ao próprio Estado, mas reconhece, também, que a sua manutenção, decorre da aceitação das regras pela sociedade que vê nelas a segurança e tranquilidade na condução de suas vidas e consciência moral.

Conduitas, que desafiam as regras, assustam a sociedade que, com base nestas normas pré-estabelecidas, passa a sociedade a se defender com o que comumente costumam chamar de atos imorais, sem pensar duas vezes sobre o novo, preferindo a acomodação do velho e retrógrado, às vezes até ineficaz, mas seguro.

Essas pessoas encontram no *jeito*, como afirma LEERS (1982), *o método de cada um por si e de sua maneira, libertar-se da pressão e seguir seu caminho à margem da lei* (p. 72), com a finalidade de conseguir atingir objetivos nem sempre condizentes a sua realidade.

A norma tem uma pretensão absolutista, mas, no dia-a-dia, é difícil de ser absorvida por tornar-se inócua, em virtude de fatores humanos que acabam medindo a sua relevância moral. Para LEERS (1982), quanto mais detalhada e minuciosa, maior a inadequação e aceitação da norma, por tornar-se ininteligível à população, justamente pelo fato de ela não levar em consideração fatores humanos que poderão alterar o contexto de sua aplicabilidade.

A compreensão da prática do *jeito* tem que ser feita através da contextualização do caso concreto e da própria vida de quem dela faz uso, sob pena de tornar-se uma abstração, dissociada da prática humana e da sociedade que a abarca. Pertinente, o posicionamento de LEERS (1982), quando afirma que ***o homem que dá jeito não sai derrotado, sobrepuja todos os empecilhos e pula todas as barreiras*** (grifo nosso, p. 54).

O *jeito* expressa a novidade, porque ao fazer uso dele, o ser humano se arrisca, somada à manutenção da segurança, proporcionada por alguém, ou algum objeto, ao mesmo tempo que garante a sua autoconservação. Apesar de extrapolar as diretrizes traçadas pela sociedade e pela norma, o *jeito* mantém a estabilidade desta que desrespeita, tornando-a inócua por alguns instantes, mas, ao mesmo tempo, não tem interesse de aniquilar, tampouco desestruturar o sistema social que ela regula, reconhecendo a necessidade de se ter, segundo o teólogo citado, (...) *estruturas de comportamento e padrões culturais de conduta, com suas leis, normas e expectativas sociais* (p. 28).

Isso deriva do fato de que aquele que faz uso do *jeito*, não tem interesse em contestar a ordem estabelecida, mas em solucionar imediatamente o seu problema. Essa prática não pode ser associada a uma regra social de conduta, mas sim a um atuar único, individualizado, porque prevalece o interesse pessoal.

A prática do *jeito* aparece com maior freqüência nas situações críticas, perigosas ou de pressão, que, dependendo da personalidade da pessoa que do *jeito* irá fazer uso, poderá tornar-se apática ou violenta.

Se o seu usuário fizer parte de uma elite que cria as situações e normas e, também, ocupa posições de dominação na sociedade, a situação, principalmente de pressão, será diferente, ou seja, o constrangimento deixa de ser externo para tornar-se interno, em outras palavras, o exercício do poder e sua posse provocam, no sujeito, necessidades impossíveis de serem satisfeitas pelas vias comuns, fazendo com que ele passe a burlar e a brincar com a lei simplesmente pelo fato de, como chama atenção LEERS (1982), *o jeito não obedece[r] a nenhuma regra ou regulamento* (grifo nosso, p. 59).

A satisfação provocada pelo uso do *jeito*, engloba a possibilidade de minimizar a debilidade da condição humana, já que oferece a quem dele faz uso, a ilusão de um domínio de situação inexistente na sua falta. Por isso, a condição humana que relega ao homem a fragilidade, ser suavizada com a liberdade da prática de um ato que imprime um rumo diferente do que está estabelecido, isto é, a liberdade torna-se essencial no prazer que desta prática resulta.

Para LEERS (1982), o *jeito* se associa a epikéia³⁵, entendida como um instrumento de liberdade humana que tem como finalidade esclarecer certas situações que justificam a exceção da lei, não aceitando o fato de que sua existência, e, portanto, o seu estudo tenha passado despercebido pelos estudiosos e pela sociedade em si porque

sendo um fenômeno popular e tradicional, que vem de longa data, o jeito deve ter deixado suas impressões na reflexão moral do passado, pois não

³⁵ ABBAGNANO, conceitua Epikéia ou equidade como o apelo à justiça enquanto voltado à correção da lei em que se exprime a justiça. Esse é o conceito clássico tal qual foi esclarecido por Aristóteles e reconhecido por juristas romanos (1962).

pode ter escapado à atenção dos analistas e pensadores sem mais nem menos (p. 78).

Apesar da associação do *jeito* com a epikéia, observa-se que o primeiro tem sua origem no que se pode chamar de legislado, e a segunda origina-se naquele que a sociedade já conhece pela alcunha de legislador. Aquele não se sujeita à norma, pura e simplesmente, verifica as condições nas quais está inserido e, somente então, faz ou não opção pela alteração do curso da situação por uma ação, pois como afirma LEERS (1982), o

jeito não é uma configuração comportamental ao lado da norma, mas **antinorma** que **interrompe a normalidade da vida, fixada nas leis e costumes do grupo social** (grifo nosso, p. 56)

A justiça da lei legitima a obediência e esta realiza a justiça. No entanto, certas condições reais da existência do ser humano fazem com que surja uma duplicidade na aplicação da lei, ensejando o rompimento entre o legislado e o legislador, tornando ininteligível o princípio de que a lei aplicada avoca a obediência do legislado. Ressalta LEERS (1982), que *as inúmeras leis positivas humanas, sejam elas civis ou eclesiásticas, criam muitas vezes problemas graves para as pessoas-sujeito, que têm o dever de observá-las* (p. 79). Neste ponto, a lei perde o seu caráter de universalidade, sendo utilizada pela classe dominante a seu favor, personalizando-a.

Na verdade, LEERS (1982) chama a atenção para o fato de que a existência de uma consciência moral é que direciona a prática do *jeito*, porque o seu usuário fundamenta a sua ação no próprio sistema jurídico, já que, no Brasil, persiste a idéia de que as leis não valem para todos e, com isso, por não haver outra possibilidade, o *jeito* teve que ser utilizado, sendo

uma quebra inesperada, improvisada do protocolo social, que **favorece a uma pessoa, a um grupinho só**, enquanto o resto da sociedade continua da mesma maneira e na mesma direção (grifo nosso, p. 67).

O sistema afirma que a lei é igual para todos, mas, na prática, as pessoas são tratadas diferentemente de acordo com sua posição social, dando azo à aplicabilidade do *jeito* para solução de problemas ou para atingir objetivos. Esse contexto de duplicidade, na aplicabilidade da norma, cria uma prática e uma cultura que fazem surgir condições, para o despontar do *jeitinho*, como uma situação associada à epikéia.

Como afirma LEERS (1982),

o jeito é tipicamente uma solução individual e nunca faz política coletiva, embora seja uma prática bem socializada, talvez melhor institucionalizada, mas tão maleável que não suporta estatuto (p. 72).

Existem várias expressões que são exemplos típicos como, “justiça de classe”, e, “quem rouba pouco é ladrão e quem rouba muito é barão”, além de outros. Isso demonstra que o legislador acaba sendo vítima da necessária abstratividade da lei que, na maioria das vezes, está defasada diante da realidade social, criando condições, para que o *jeitinho* se manifeste com justificativas de quem o usa.

O tesouro do “ethos popular” é ambivalente, mas não tem nenhum interesse em impedir a organização ou experiência moral acumulada pelo povo, mas apenas exercer uma das muitas atividades que é a crítica. Esta é direcionada à prática do *jeito* que é, para o autor, a “palavra-chave” dos brasileiros, para solução da maioria dos problemas ou situações difíceis que não conseguem adequar-se à rigidez da norma. Não é mera oposição à lei, tampouco a procura de justiça, mas uma manifestação evidente de um fenômeno social, porque, para LEERS (1982), é o *jeito a palavra chave, o <abre-te, Sésamo> para todas as situações difíceis* (p. 14). A supressão de poder para se conseguir o que se quer a qualquer custo, encontra

aqui seu fundamento, quando LEERS (1982) afirma que *o lugar do jeito está fora da esfera normativa e em oposição ao esquema de domínio social* (p. 56)

O que diferencia o homem dos outros animais, entre outros fatores, é a sua capacidade de raciocinar, pensar, sistematizar idéias, ter sentimentos e outros atributos. De geração em geração, o ser humano transmite aos seus descendentes experiências de vida, criando e sedimentando todo um cabedal que irá compor o seu acervo.

Em sua obra, LEERS (1982) tem um enfoque voltado para a sociedade que esse homem integra e a sua moral, para depois falar da utilização do *jeitinho* como seu instrumento, terminando com um embate entre este e a reflexão moral. A ligação está justamente nas aparentes diferenças como se verificam a seguir.

Afirma LEERS (1982) que, *em repercussão a este progresso de organização, manifesta-se uma nova consciência que não aceita mais o jeito que o outro dá* (p. 46). É categórico em relação ao fato de o *jeito* [ser] *um ato, uma atitude, o que o homem manifesta e realiza de mais humano e pessoal nele: a sua racionalidade e sua liberdade de decisão e ação* (p. 47).

Para LEERS (1982), sob a ótica do *jeitinho*, sendo utilizado, como um instrumento do ser humano, pode-se ver que

sua força vital original tem duas faces: de um lado a tendência para a novidade, o espírito aventureiro que se arrisca, a cada passo que a vida dá, na procura da terra incógnita além do horizonte; e doutro lado, o <instinto> de auto conservação, de segurança que não abandona a reserva, a posição conquistada, e não esquece a ração de emergência na viagem, a disciplina tranqüilizadora que manteve a ordem estabelecida (p. 50).

Entende LEERS (1982) que, *uma sociedade, que praticamente conhece o direito do mais forte ou o direito da força, encontra seu equilíbrio relativo no jeito pelo qual o mais fraco escapa em situação de conflito* (p. 74), colocando-o de encontro à afirmação de que o *jeitinho* é um dos muitos mecanismos de poder e tem uma

característica nacional, isto é, ser conhecido e usado por todos os brasileiros, sendo utilizadas as expressões “*dar um jeitinho*” ou “*jeitinho brasileiro*”, não importando a classe social, a idade ou profissão, tornando-se a *práxis do povo* (p. 45).

LEERS (1982) sublinha que *apadrinhamento e jeito são dois instrumentos sociais, mutuamente engrenados, que funcionam juntos na esfera da troca de favores gratuitos, em que o direito e o dever são corpos estranhos* (p. 73).

A burla da lei, associada ao *jeitinho*, infunde sua marca ao se procurar entender e interpretar o caráter do povo brasileiro, não deixando de ser uma mera prática de transgressão, ou mesmo de uma impossibilidade ou dificuldade de vivência da lei, que leva LEERS (1982) a crer que o *jeito parece ser a própria antítese da norma em geral* (grifo nosso, p. 14).

Conclui LEERS (1982) que o *jeito* se traduz em múltiplas manifestações no momento em que são diferenciados os mecanismos de busca de equidade, pois *tem a vantagem de ser moralmente ambivalente no sentido de funcionar para o bem ou para o mal das pessoas* (p. 43).

Sobre a segunda autora selecionada, BARBOSA (1992), verifica-se que esta, sob o aspecto histórico-anropológico, afirma que dar um *jeito*, ou dar um *jeitinho*, dependendo de sua utilização, ganha interpretações diversas como, por exemplo, meio de conseguir alcançar algo, uma saída para uma situação inusitada, da qual não se consegue escapar, ou, acaba sendo mecanismo de burla da lei, no sentido de se terem facilitadas algumas situações por ser *forma de burla a alguma regra ou a uma norma preestabelecida* (p.32).

BARBOSA (1992) define *jeitinho... como forma de agilizar algum tipo de procedimento através da quebra da lei* (grifo nosso, p. 50).

Na pesquisa de BARBOSA (1992),

o jeitinho se constitui num modo obrigatório de resolver aquelas situações nas quais uma pessoa se depara com um 'não pode' de uma lei ou autoridade (...), ficando assim, mais igual do que os outros (p. 01).

Na tentativa de localizar a questão da obediência à lei, costumes e princípios jurídicos, hoje, tão perpassados por vieses educacionais e heranças históricas do passado colonial na cultura brasileira, ao se estudar o fenômeno do *jeitinho*, em suas várias formas de manifestação, chega-se ao seu propósito que é realizar um levantamento de sua manifestação, quando esse, segundo BARBOSA (1992), *surge como o vetor, através do qual a sociedade brasileira estabelece uma igualdade e uma justiça social* (p. 134).

A tese de BARBOSA (1992), em torno do *jeitinho*, é desenvolvida como sendo um elemento inerente às nossas relações sociais, o que explica um modo peculiar de manifestação de uma ideologia individualista do brasileiro, porque o *jeitinho surge como uma identidade símbolo (...) que enfatiza uma vertente da sociedade brasileira* (p. 134).

BARBOSA (1992) vai ao encontro de pressupostos consuetudinários tidos como fruto da origem histórica do Brasil que foi marcado pelo agrarismo, nascido, por sua vez, da base doutrinária do patriarcalismo e do patrimonialismo valendo-se de **cinco estudos** que tratam o *jeitinho* sob perspectiva mais sociológica, problematizando sua existência no interior da sociedade brasileira (p. 11). **Primeiro**, resgatou de RAMOS (1966) a idéia de que *jeitinho é uma categoria central da sociedade brasileira* (p. 12). Sua ocorrência se dá em virtude da diferença existente entre o que é determinado por alguém, seja o Estado ou particular, e o que realmente acontece, por ser um *recurso ideológico do qual lançam mão as elites dominantes com vistas a escamotear a realidade* (p.12). No **segundo** estudo, de

CAMPOS (1966), economista, cotejou a concepção de que (a) o *jeitinho não é uma instituição legal nem ilegal, é simplesmente paralegal* (p. 14); e de que (b) a origem do *jeitinho*, nos países latinos, atribui-se a uma maior incidência da desigualdade jurídica, já que a lei é apenas um mero sistema de regras incompatíveis com a realidade a que deveria ser aplicada, sendo o seu *descumprimento, uma condição de sobrevivência do indivíduo e da preservação do corpo social sem um atrito constante* (...) (p. 14). De TORRES (1973) resgatou, no **terceiro** estudo, o *jeito*, como *uma maneira de ser peculiarmente brasileira, fruto de condições históricas particulares* (...) *como nos desafios iniciais encontrados aqui pelos colonizadores* (p. 18/19). No **quarto** estudo, de ROSEN (1971) entendeu ser o *jeito* [uma], *instituição intimamente ligada à corrupção*, defendendo o argumento de que o *jeitinho* tem sua origem no *passado português, que ainda condiciona as atitudes brasileiras, em relação ao funcionamento de governo* (p. 22). Atacando desde o ‘caráter português’ até o *slogan* utilizado por Ademar de Barros, quando interventor e governador do Estado de São Paulo, “rouba, mas faz”, este autor afirma que a raiz do *jeito* reside na monarquia portuguesa. Por fim, no **quinto** estudo, de ABREU (1982), encontrou *o jeitinho brasileiro como um recurso de poder* (p. 26) não sendo, necessariamente, exclusividade brasileira. Existe em qualquer organização, estatal ou privada, e haverá utilização do *jeitinho* sempre que a burocracia aparecer emperrando algum procedimento.

Para BARBOSA (1992), afinal a

moral de um povo **não é formada simplesmente pela lei**, mas pela maneira de o povo assumir o **sistema moral ensinado** ou rejeitá-lo [e] praticar as normas em vigor ou transgredi-las (grifo nosso, p. 35).

BARBOSA (1992), no terceiro estudo, critica a idéia de TORRES (1973) em virtude de sua generalidade e falta de consistência que não dá fundamento ao

argumento de o *jeitinho* ser *fruto de condições históricas particulares que permitiram a criação desse tipo de filosofia de vida* (p. 18) na sociedade brasileira. No entanto, BARBOSA (1992) reconhece a importância da comparação feita pelo autor entre a imigração americana e a brasileira, sendo adotada *no Brasil por indivíduos isolados e nos Estados Unidos da América [a] de grupos familiares* (p. 20), como uma explicação para o surgimento do *jeitinho*.

Também criticando o quarto estudo, o de ROSEN (1971), BARBOSA (1992), argumenta que o autor leva em consideração sobre o *jeitinho* apenas *seu aspecto de instituição paralela ao nosso sistema jurídico e legal* (p. 25).

O *jeitinho* não deixa de ser um mecanismo especial de solução de problemas, seja em situações difíceis ou ilegais. Não por acaso, tal como entende BARBOSA (1992), assim CAMARA (1964) afirma:

triste daquele que, no Brasil, pretende ater-se exclusivamente ao cumprimento da lei, da regra abstrata, indiferente à condição social, política, econômica, ou religiosa de seu destinatário, enxergando mais o bem geral do que o aspecto particular (p. 153).

O *jeitinho* é usado, na percepção de BARBOSA (1992), em **vários discursos** com a finalidade de demonstrar o trânsito deste, nas mais diferentes escalas sociais. O **primeiro** discurso, utilizado por BARBOSA (1992), é o *positivo e popular* (p. 50), sendo assim denominado pelo fato de se agrupar em um tipo específico de vocabulário e de representação, independentemente da posição social daqueles que dele fazem uso.

Ao analisar autores e usuários, dá a entender que é viável o *jeitinho brasileiro*, porque esse produz um traço da identidade nacional. O ritual do *jeitinho*, leva à conclusão de ser ele uma característica da sociedade brasileira, pelo fato de constituir um mecanismo de estratégia para trânsito social e solução de problemas.

Esse modo peculiar, essa fala, tem a origem nas experiências de vida das pessoas, o que revela ser o *jeitinho* uma característica brasileira de mecanismo de resolução de problemas, já que pode ser inserido no contexto público do sistema social, nas instituições, nos três Poderes e, até mesmo, na privacidade e intimidade de cada cidadão que se expressa através de uma hierarquia de necessidades, o que segundo BARBOSA (1992), ***desconhece desigualdades sociais e igualdades legais*** (grifo nosso, p. 134).

Vislumbra-se a representatividade da cultura nacional na prática do *jeitinho*, que englobaria o individualismo, como, contraditoriamente, mecanismo para efetiva realização da ideologia³⁶ radical da igualdade já que, com ele, se conseguiria tudo o que fosse possível, e impossível, para se nivelar pessoas e situações, estabelecendo-se o princípio da igualdade na sociedade brasileira.

Essa ideologia da igualdade radical não deixa que se torne clara a discriminação e constatação das desigualdades sociais existentes, pelo simples fato de serem criadas estratégias para driblar o desconforto da situação, incluindo a prática do *jeitinho*, pois, segundo BARBOSA (1992), ***[esse] promove a igualdade*** (grifo nosso, p. 97) e, também, a impunidade, quando para tal realização praticam-se ilegalidades.

Com ele se constrói uma identidade nacional, com base na qualidade das relações pessoais, criando um contraste com outros países no que concerne a esse costume, já que, na Europa e Estados Unidos da América, somente para exemplificar, as relações são sociais e não pessoais.

³⁶ A ideologia está presente nas estruturas do pensamento humano, na filosofia, na sociologia, na teologia, bem como nas demais ciências sociais e políticas. Sua etimologia provém das combinações dos termos gregos "eidos", e "logos", "palavra, discurso, conhecimento".

O **segundo** discurso, utilizado por BARBOSA (1992), é o *saudosista* (p. 55), remete a comparações do Brasil até com países desenvolvidos. O *jeitinho*, neste caso, é uma estratégia de sobrevivência. A autora acredita que isso ocorre em virtude do fato de ele ser a realidade imediata das pessoas ao lidar com problemas de saúde, emprego, educação, moradia, e outros Direitos Fundamentais, constitucionalmente garantidos, mas inviabilizados na prática por problemas políticos e governamentais, que não são objeto deste trabalho, tendo, inclusive, a violência como elemento catalisador de sua efetivação nas relações sociais.

Demonstra um impasse da identidade social brasileira, deixando evidente a expectativa por um desenvolvimento econômico e social que propicie uma equiparação, por menor que seja, com os países, paradigmas atuais de desenvolvimento, nem que para isso se perca parte da identidade nacional.

Voltando aos tipos de discurso de BARBOSA (1992), o *jeitinho* também pode ser analisado através do **terceiro discurso negativo erudito** (p. 59). Este tem como característica o fato de as pessoas que o utilizam tecerem críticas sobre o sistema brasileiro, de um modo geral, principalmente em relação às instituições, somadas ao modo pelo qual o Brasil foi colonizado. Com base nessas assertivas, surge o discurso sobre a corrupção, nepotismo e acomodação que, para tais usuários, formam a base da cultura brasileira.

Nesse caso, há todo um reconhecimento dos laços afetivos que unem as pessoas no sentido de beneficiarem aqueles que compõem a família. Isso vem ao encontro do favorecimento das elites pelas elites, ou seja, a classe social mais alta favorece os seus familiares ou familiares de amigos, criando uma ciranda de estratificação social que deixa à margem o restante da sociedade.

Apesar de ser criticado pelos entrevistados que fazem uso deste discurso erudito, o *jeitinho* também por eles é utilizado no sentido de realizar uma adaptação à realidade que, por não mudar, obriga a comportamentos inoportunos, mas necessários, em virtude da necessidade de acomodação à realidade, para uma melhor convivência no seu meio social.

Por fim, o **quarto** e último discurso utilizado por BARBOSA (1992) é o *negativo popular* (p. 68) tem como corolário a afirmativa de que o Brasil não tem *jeito*. Este é um espelhamento negativo, tanto do país como do próprio povo, denotando total falta de expectativa na melhora sem, no entanto, formular propostas ou sugestões para o futuro. Os entrevistados, neste discurso, pela autora, demonstram uma certa frustração e impotência diante dos desmandos, escândalos e impunidade daqueles que agem *contra legem* (contrário à lei) mas que, em virtude do uso do *jeitinho*, conseguem sair impunes.

Interessante é um dos estados provocados por esse discurso que é a perplexidade frente às situações ilegais provocadas por terceiros que não sofrem nenhum tipo de sanção, ou punição, o que dá lugar à incredibilidade quanto à ocorrência desses atos danosos à sociedade, somados à total apatia em dar soluções, ou sugestões, para o problema.

Essa contradição expressa a complexidade da manifestação de opiniões sobre os institutos da hierarquia e do individualismo, constatando-se níveis diferenciados de justiça e igualdade na sociedade nacional. Segundo a antropóloga, BARBOSA (1992), foi criado um cenário de representações igualitárias com práticas hierárquicas, que vai desde o *discurso desqualificador* (p. 69), nascido dos interesses da elite, até o vasto campo de aplicação popular do *jeitinho* para buscar solução para os seus problemas ou para conseguir justiça e equidade.

A prática social do *jeitinho* revela a criatividade do brasileiro na tentativa de lidar com a realidade de desigualdade social, discriminação, fome, analfabetismo, injustiça, carência, conflitos, etc. Enfim, é a adaptação da diferença da igualdade, tornando-se, segundo BARBOSA (1992), **uma forma ‘especial’ de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida** (grifo nosso, p. 32).

Ao estudar as interpretações diferenciadas sobre o *jeitinho* que, igualando tanto aquele que pede, como aquele que concede, a autora em análise, visualiza a igualdade, tão cara e valorizada na sociedade brasileira, sendo almejada a qualquer custo, mesmo quando aplicada às avessas, através do *jeitinho*.

Por fim, no rol das três versões teóricas eleitas neste estudo, considera-se a de DA MATTA (1997a), para quem as características multifacetárias do *jeitinho*, como um fenômeno da sociedade brasileira, vincula-se à solução inteligente de problemas e situações, envolvendo descaso com a lei, somado ao fato de também ser um meio criativo de lidar com a burocracia, sem envolver a prática da ilegalidade, pois, **diante da lei pode-se dela fugir; e, na ausência de lei, pode-se nela confiar** (grifo nosso, p. 217).

DA MATTA (1986) afirma ter o fenômeno do *jeitinho* aparecido, pela primeira vez, no primeiro documento sobre o Brasil, que foi a carta de Pero Vaz de Caminha, em cujo término, solicita ao rei de Portugal uma *transferência de domínio da ilha de São Tomé ao seu genro Jorge de Osório* (p. 105).

Ao se falar em *jeitinho*, para o autor, praticamente vem à mente toda uma situação de esperteza, de se enganar outras pessoas, subornos, corrupção, nepotismo, enfim, várias situações nas quais a lei e a moral não têm lugar. Talvez seja essa face mais difundida, embora não se possa descartar o seu outro significado, que é o seu lado solidário e conciliador.

Solidário no sentido de ajudar o próximo sem querer nada em troca, e conciliador no sentido de se relacionar, como afirma DA MATTA (1986), o

impessoal com o pessoal, um modo pacífico e até mesmo legítimo de resolver diversos problemas, tais como atraso, falta de dinheiro, **ignorância das leis** por falta de divulgação, confusão legal, [e] injustiça da própria lei que foi feita para uma determinada situação (grifo nosso, p. 99/103).

Segundo DA MATTA ao prefaciAR BARBOSA (1992), a figura do *jeitinho* surge, como uma instituição de pleno direito, e como um instrumento que ajuda a navegar o oceano turbulento do cotidiano brasileiro. Sendo analisado sob a ótica social, o *jeito* é um instrumento que cria ou impede atos nocivos, ou não, à sociedade, influenciando decisões que irão repercutir na órbita de todo o grupo social.

O descaso com a lei e a aplicabilidade da norma fazem com que o *jeito*, introduzido por uma consciência oportunista, ganhe força e alcance ares de regularidade formal na sua prática. Isso deve ao fato, segundo DA MATTA (1997a) de que o

sistema de leis transforma-se num instrumento de aprisionamento da massa que deve seguir a lei, sabendo que existem pessoas bem relacionadas que nunca lhe obedecem (p. 237).

É este mecanismo que leva o povo a transgredir normas, sem nenhum receio de punibilidade em que pese o seu uso no sentido de buscar uma pretensa igualdade. O *jeito* cria outro *jeito*: transgride-se a norma para dar um *jeito*, e, se for descoberto, para não ser punido, dá-se outro *jeito*.

Criando uma cultura dos relacionamentos, DA MATA (1984) afirma que, *entre a lei impessoal que diz “não pode” e o amigo do peito que diz “eu quero”, o brasileiro fica com o amigo do peito e dá um jeito na lei* (103). Por isso, o autor citado afirma estar aqui uma das muitas origens do *jeitinho* que acabou se tornando uma tábua de

salvação, apesar de ser *o desvio*, [o caminho] *por onde muitas vezes se economiza dinheiro e se evitam dores de cabeça* (p. 103).

O cumprimento da lei restou vulgarizada, em detrimento do favor, por ser esse, conforme afirma DA MATTA (1997b), *um fato social (...) o favor é **básico numa sociedade onde as relações assumem uma posição central**, sendo um **domínio institucionalizado** do seu universo* (grifo nosso, p. 105). Torna-se mais fácil dar *jeitinho*, do que cumprir a letra fria da lei.

Como se vê, focar o fenômeno cultural do *jeito* não é fácil. Neste novo século, em que se descortinam os meios de comunicação de massa, entre eles o fruto das Ciências da Computação tem influência fundamental no comportamento humano, tornando-se co-responsáveis pela conduta negligente de muitos na sociedade, quanto ao cumprimento de regras sociais, mais precisamente das leis.

Em que pese a qualidade ficar muito aquém da quantidade, a título de exemplo, neste momento de verdadeira revolução tecnológica, não se pode descartar o fato de que, ao se acessar o maior *site* de busca na *internet*, na atualidade, www.google.com.br, encontram-se inúmeros resultados sobre o *jeitinho brasileiro*, ressaltando-se a sua multiplicidade, denotando-se a sua vulgarização no que concerne a sua aplicabilidade.

Inicialmente, podem ser visualizados alguns *sites*, com natureza de biblioteca virtual como a Wikipédia e o livro de REGA (2000). O primeiro aborda resumidamente a definição do *jeito*, misturando o seu conteúdo, já que ora entende ser o *jeito forma de navegação, tipicamente brasileira*, em que o ser humano faz uso de artifícios emocionais para conseguir o que almeja, mas, ao mesmo tempo, coloca o *jeito* como ferramenta de pessoas de classe inferior, quando tentam alterar o seu *status quo*. Sob esse aspecto, relaciona o ‘homem cordial’, citado por HOLANDA

(1995), como sendo aquele que irá fazer da cordialidade um trampolim para o uso do *jeito*, no sentido de beneficiar-se, sem, no entanto, direcionar-se para a passividade; por fim, surge o “sabe com quem está falando?” como outro desdobramento do objeto de estudo, sendo utilizado como um requisito para a utilização do *jeitinho*. Na seqüência, é mencionado o livro de REGA (2000), intitulado *Dando um Jeito no Jeitinho*, sob a ótica cristã, tendo como fator relevante as implicações éticas do *jeito*, como sendo *...moeda corrente para se conseguir transitar no cotidiano da vida de quase todo brasileiro* (p. 11). Interessante observar que o objeto de pesquisa aqui reside na questão de *como ser ético, sem deixar de ser brasileiro* (p. 12) denotando, desde o início, que, ao se dar o *jeitinho*, não se está deixando de ser ético. Para o autor, o *jeitinho* tornou-se o objeto pelo qual o brasileiro consegue *trafegar nas diversas esferas da sociedade brasileira ...* (p. 17), deixando claro ser este um mecanismo de ascensão ou movimentação social, descartando a hipótese de ocorrer *jeitinho* dentro da mesma classe social. Tratado como um fenômeno cultural do comportamento do brasileiro, tem como efeito a influência direta nas *nossas decisões e nossas escolhas diárias* (p. 18). Com isso pode ser observada a importância do tema em estudo, pois acaba sendo ensejador de um pluralismo cultural na sua utilização. Sob o aspecto musical, são divulgados a letra de um famoso autor da MPB (Música Popular Brasileira), João Bosco, que encontra no *jeitinho* o objeto de sua poesia na música ‘Jeitinho Brasileiro’, bem como o trabalho de Carlos Malta, conhecido como ‘o homem dos sete instrumentos’ que, em Nova Orleans, Estados Unidos da América, lançou um CD *Jeitinho Brasileiro: Brazilian Way*. A norma também tem lugar na *internet*, no *site* do ‘Grande Conselho de Capítulo Demollay do Estado de São Paulo’ que abre espaço para se defender a tese de ser o *jeitinho brasileiro* um meio de flexibilização de normas, visando

beneficiar a quem dele faz uso, não se podendo esquecer da famosa '*Lei de Gerson: este é para você que gosta de levar vantagem em tudo*', à que se pode referir como corolário do *jeitinho brasileiro*.

Essa amostra foi realizada dentro de um critério de seletividade, com a intenção de demonstrar a sua natureza multicultural, pois, segundo BOSI (2003), *se cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações, para garantir a reprodução de um estado de coexistência social* (p. 16), o *jeitinho*, como uma das características da cultura do povo brasileiro, deve ser devidamente estudado e divulgado como mecanismo de entendimento da sociedade sem multiculturalismos. Muito pelo contrário, respeitando-se o princípio constitucional da igualdade, deve ter no *jeitinho* elemento identificador de peculiaridades intrínsecas e extrínsecas do homem, gênero, ao ser efetivada a sua Dignidade de Pessoa Humana e, portanto, serem respeitados seus direitos a uma cidadania plena, singularizada.

No entanto, tendo os meios de comunicação de massa a finalidade de transmitir informação para a sociedade, também podem encerrar o outro lado da desinformação o que faz, conforme afirma BARBOSA (1992), *o jeitinho surg[ir] como parte de um conjunto de valores manipulados pelas elites, para, obviamente, esconder as contradições da sociedade* (p. 64), como fica demonstrado na veiculação de programas, nos quais as camadas mais humildes sempre dão um *jeito* de ascender socialmente, e as elites de driblar a lei em benefício próprio, com ressalvas à impunidade.

A *internet*, com seus *sites* sobre o *jeitinho*, acaba divulgando o que já faz parte da sociedade brasileira, mas, também, o que não deveria fazer. Respeitadas as suas muitas faces, como afirma LEERS (1982), *o jeito é ambíguo: pode servir*

para o bem e para o mal (p. 15), o que o torna instrumento de fácil manipulação de pessoas inescrupulosas, provocando efeitos danosos na sociedade, através da subsunção dos atos por estes praticados a tipos penais próprios, bem como a práticas ilícitas.

Não se pode deixar mais de lado a tecnologia, mas se deve criar uma conscientização na sua utilização. Uma seletividade que deverá partir do próprio cidadão, quando da sua aplicação, em seu dia-a-dia.

São múltiplos, portanto, os campos da ciência envolvidos na abordagem do *jeitinho*, como a Sociologia, a Antropologia, o Direito, a Educação, a Política, a Psicologia, entre outros. Assim, como são diferenciadas as concepções teóricas sobre o tema, haja vista tantas lentes e compartimentos científicos para tratar de um “costume” que parece instituído no comportamento do brasileiro, tão enraizado quase como norma ou lei consuetudinária a ponto de tornar-se elemento caracterizador da cultura brasileira.

Na tentativa de ilustrar o rápido apanhado, aqui proposto, da prática do *jeitinho*, buscou-se resumir, sucintamente, a visão do fenômeno do *jeitinho* dos três autores selecionados, LEERS (1982), BARBOSA (1992) e DA MATTA (1986; 1997 a/b), através de um quadro sinótico, do qual se deriva um critério de valores, em que os autores relacionam o *jeitinho* em primeiro lugar com a lei; em segundo lugar, com a moral, e, em terceiro lugar, com a corrupção, ressaltando-se que os três, consensualmente, como se vê, em quarto lugar, têm uma visão do fenômeno do *jeitinho* como um dos muitos elementos caracterizadores do povo brasileiro, como pode ser observado ilustrativamente na disposição sumulada a seguir³⁷.

³⁷ Adaptação das concepções teóricas dos autores mencionados.

Quadro 1: A Questão da **LEI** no Jeitinho

Autores Aspectos	LEERS	BARBOSA	DA MATTA
LEI	<p>1. A multidão de normas está em razão inversa da inobservância delas (grifo nosso, 1982: 18)</p> <p>1a. A tática do jeito confirma aqui uma relatividade do sistema de leis (grifo nosso, 1982:86)</p> <p>1b. O jeito parece ser a própria antítese da norma em geral (grifo nosso, 1982:14)</p> <p>1c. (...) pelo jeito a pessoa escapa, (...) da norma ou passa rente dela (grifo nosso, 1982:47)</p> <p>1d. No empreendimento arriscado do jeito, seu criador toma a justiça nas próprias mãos e põe 'seu jeito' acima da lei seguindo a sua vontade (grifo nosso, 1982:52)</p>	<p>1. "jeitinho pode ser definido como forma de agilizar algum tipo de procedimento através da quebra da lei" (grifo nosso, 1992:50)</p> <p>1a. (...) a lei, a norma, a constituição não implicam barreiras definitivas e irrevogáveis para o comportamento e o desejo das pessoas (grifo nosso, 1992:02)</p> <p>1b. O jeitinho (...) [é] uma forma rápida de resolver algum problema, burlando alguma regra ou norma estabelecida (grifo nosso) 1992:35)</p> <p>1c. Jeitinho é (...) uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a alguma regra ou norma preestabelecida, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade (grifo nosso, 1992:32)</p> <p>1d. O jeitinho se expressa através de uma hierarquia de necessidades que desconhece desigualdades sociais e igualdades legais (grifo nosso, 1992:134)</p>	<p>1. Inventamos tantas leis e as tornamos inoperantes (grifo nosso, 1997a:238)</p> <p>1a. Por termos leis geralmente drásticas e impossíveis de serem rigorosamente acatadas, acabamos por não cumprir a lei (grifo nosso, 1997a:237)</p> <p>1b. Diante da lei pode-se dela fugir; e, na ausência de lei, pode-se nela confiar (grifo nosso, 1997a:217)</p> <p>1c. (...) o clássico jeitinho (...) nada mais é que uma variante cordial do 'você sabe com quem está falando?' e outras formas mais autoritárias que facilitam e permitem burlar a lei ou nela abrir uma honrosa exceção que a confirma socialmente. (grifo nosso, 1997a: 238)</p> <p>1d. O sistema de leis transforma-se num instrumento de aprisionamento da massa que deve seguir a lei, sabendo que existem pessoas bem relacionadas que nunca lhe obedecem" (grifo nosso, 1997a:237)</p>

	<p>1e. O jeito está em oposição à norma, ao costume, à lei (grifo nosso, 1982:54)</p> <p>1f. Jeito é o jogo da liberdade do homem que não deixa se prender pelas malhas da lei (grifo nosso, 1982:61)</p> <p>1g. A estrutura normativa permanece de pé para garantir um mínimo de segurança à pessoa, mas ela mesma dispensa a proteção do sistema durante o jeito que dá (grifo nosso 1982:50)</p> <p>1h. Embora o jeito dado possa ser julgado unanimemente uma safadeza (...) nele é que o homem externa sua superioridade sobre a lei (grifo nosso, 1982:57)</p> <p>1i. [Jeitinho] é uma atividade bem intencional, uma maneira (...) para escapar do aperto ou ajudar o outro, passando por cima da lei (grifo nosso, 1982:47)</p>	<p>1e. “Em relação à educação (...) significa ensinar a massa do povo brasileiro o respeito e a obediência às leis e ao próximo (grifo nosso, 1992: 62)</p>	<p>1e. Fazer leis é, no Brasil, uma atividade que tanto serve para atualizar ideais democráticos quanto para impedir a organização e a reivindicação de certas camadas da população (grifo nosso, 1997a:237)</p> <p>1f. A lei é uma faceta indissociável da moralidade pessoal e do jeitinho (grifo nosso, 1997a:239)</p> <p>1g. A força da lei é, pois, uma esperança. Para os destituídos, ela serve como alavanca para exprimir um futuro melhor (leis para nós e não contra nós), e para os poderosos serve como um instrumento para destruir o adversário político. Num caso e no outro, a lei raramente é vista como lei (grifo nosso, 1997a: 238)</p>
--	--	--	---

Quadro 2: A questão da **MORAL** no jeitinho

Autores Aspectos	LEERS	BARBOSA	DA MATTA
MORAL	<p>2. A educação escolar e os meios sociais de comunicação popularizam muitos conhecimentos de outros comportamentos e estilos de viver humanos, (...) (grifo nosso, 1982:16)</p> <p>2a. A moral de um povo não é formada simplesmente pela lei, mas pela maneira de o povo assumir o sistema moral ensinado ou rejeitá-lo, praticar as normas em vigor ou transgredi-las (grifo nosso, 1982:35)</p> <p>2b. A multiplicação dos jeitos deixa o sistema dos direitos reconhecidos socialmente fraco, instável e ineficaz (grifo nosso, 1982:72)</p> <p>2c. Quanto maior for a pressão, tanto maior será a criatividade do jeito (grifo nosso, 1982:65)</p> <p>2d. A moral tradicional com suas normas absolutas enfrenta e sofre a tentação duma nova moral fundamental, cuja regra áurea é: o que pode é permitido e quem pode faz (grifo nosso, 1982:18)</p>	<p>2. O jeitinho brasileiro surge como o vetor através do qual a sociedade brasileira estabelece uma igualdade e uma justiça social (1992:134)</p> <p>2a. (...) é sempre possível dar-se um jeito para qualquer situação que envolva vida familiar, sexual, emocional, financeira (1992:37)</p> <p>2b. Quando se privilegiam as esferas políticas e econômicas, o jeitinho emerge como um produto direto das distorções institucionais brasileiras (grifo nosso, 1992:49).</p> <p>2c. O jeitinho surge como parte de um conjunto de valores manipulados pelas elites para, obviamente, esconder as contradições da sociedade (grifo nosso,</p>	

Quadro 3: A questão da **CORRUPÇÃO** no jeitinho

Autores Aspectos	LEERS	BARBOSA	DA MATTA
CORRUPÇÃO	<p>3. O que a lei não realiza nem garante, o jeito resolve em forma de favor (grifo nosso, 1982:71)</p> <p>3a. O jeito está centrado no Eu que ultrapassa a norma e <pula a barreira> da lei (grifo nosso, 1982:64)</p> <p>3b. O jeito é sempre uma quebra inesperada, improvisada do protocolo social, que favorece a uma pessoa, a um grupinho só, enquanto o resto da sociedade continua da mesma maneira e na mesma direção (grifo nosso, 1982:67)</p> <p>3c. O homem que dá jeito não sai derrotado; sobrepuja todos os empecilhos e pula todas as barreiras (grifo nosso, 1982:54)</p>	<p>3. O jeito se distingue de outras categorias afins no universo social brasileiro como favor e corrupção (grifo nosso, 1992:33)</p> <p>3a. Ao se ligar jeitinho e corrupção, o discurso teórico assume matizes moralistas e se torna um discurso de denúncia dos privilégios que o jeitinho cria (grifo nosso, 1992:66)</p> <p>3b. [as] distinções entre jeito e corrupção, (...) encontra[m]-se meio confusas. Para a maioria, o que distingue um do outro é a existência ou não de alguma vantagem material advinda da situação (1992:35)</p> <p>3c. (...) a distinção entre jeito e corrupção é mais acentuada dependendo do discurso das pessoas em relação ao primeiro (1992:35)</p> <p>3d. O que distingue o jeito do favor e corrupção é difícil estabelecer (1992:33)</p>	<p>3. Dependendo de um órgão impessoal [é] mostrar que não se tem família ou padrinho: alguém que nos ‘dá a mão’ ou pode ‘interceder por nós’ (grifo nosso, 1997a:236)</p> <p>3a. Não se entende a estrutura do favor como um fato social, já que o favor é básico numa sociedade, onde as relações assumem uma posição central, sendo um domínio institucionalizado do seu universo (grifo nosso, 1997b:105)</p> <p>3b. No caso brasileiro, há sempre uma superestrutura jurídica coerente e oficial, interpretada por uma infra-estrutura formada pela teia de relações pessoais imperativas que modificam os termos do problema, porque colocam mais um elemento dentro do esquema. Daí o jeito, o favor e a consideração (grifo nosso, 1997b:101)</p>

Quadro 4: A questão do jeitinho como **ELEMENTO** caracterizador instituído na cultura brasileira

Autores Aspectos	LEERS	BARBOSA	DA MATTA
ELEMENTO CARACTERIZADOR INSTITUÍDO NA CULTURA	<p>4. O jeito é a práxis do povo (grifo nosso, 1982: 45)</p>	<p>4. O jeitinho surge como uma identidade símbolo (...) que enfatiza uma vertente da sociedade brasileira (grifo nosso, 1992:134)</p>	<p>4. O jeitinho surge, como uma instituição de pleno direito, e como um instrumento que ajuda a navegar o oceano turbulento do cotidiano brasileiro (grifo nosso, prefácio: <i>in</i> BARBOSA (1992).</p>

À luz dos estudos de LEERS (1982) e BARBOSA (1992) uma reflexão sobre a sociedade brasileira torna-se imperiosa sem predisposições culturais subjetivas. É importante deixar claro que ambos os autores reconhecem a prática do *jeitinho*, como hábito da grande maioria dos brasileiros, independentemente de criticá-la ou valorizá-la, apesar dos distintos enfoques.

Eis porque LEERS (1982) e BARBOSA (1992) referem-se à possibilidade de questionar a representação do *jeitinho* como prática generalizada, reveladora da burla como característica da sociedade brasileira. A universalidade da norma não representa, exatamente, a vontade da lei, porque as normas morais são uma expressão do homem analisado no seu contexto social, levando-se em consideração a limitação de quem elabora a norma. O homem produz uma rede social que valoriza a moral, como sendo absoluta e universal, consolidando subjetividades eivadas de impessoalidades oriundas das relações humanas modernas. Com isso, a sociedade acaba sendo interpretada como sendo consoante com o nível cultural com experiências pessoais de vivências da lei, ou com a concepção moral de cada um.

Existe toda uma confusão na prática do *jeitinho brasileiro*. Uns, como BARBOSA (1992), entendem ser o *jeitinho* característica social para adequação na busca pela igualdade (p. 16); outros já o interpretam, como LEERS (1982), ser fruto da moral do homem no sentido de se equalizar como cidadão (p. 72). Neste momento, passa-se a verificar como o *jeito*, segundo LEERS (1982), *se fixou na vida do povo, como alternativa moral diante da obediência ao sistema de normas existentes* (p. 45) e ensejou, tanto sob o aspecto positivo como negativo, a falta de sujeição à norma como reguladora da sociedade.

Já DA MATTA (1984) tem no *jeitinho* uma prática a ser respeitada do povo brasileiro tanto que o tem como *modo simpático, desesperado ou humano de*

relacionar o impessoal com o pessoal; é um modo pacífico, e até legítimo de resolver problemas (p. 99). Deve-se que reconhecer ser perigosa a posição do autor principalmente, quando afirma que o *jeitinho* é a *arte de sobreviver nas situações difíceis* (p. 102); bem como ao afirmar que

não há no Brasil quem não conheça a **malandragem**, que não é só um tipo de ação concreta situada entre a lei e a plena desonestidade, mas também, e sobretudo, é uma **possibilidade de proceder socialmente**, um modo tipicamente brasileiro de cumprir ordens absurdas, uma **forma ou estilo de conciliar ordens impossíveis de serem cumpridas com situações específicas**, e – também – um **modo ambíguo de burlar as leis e as normas sociais mais gerais** (grifo nosso, p. 103).

4 INSTITUIÇÃO DO ESTADO DE DIREITO E DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL NO BRASIL – O ECO NO DESENRAIZAMENTO DO JEITINHO

*A **corrupção** sempre fora uma **característica** da vida ao redor do império, mas assumiu uma forma concentrada no Rio. O afluxo repentino de mulheres de burocratas exilados criou um terreno fértil para os abusos de modo que foram devidamente construídas fortunas misteriosas pelos freqüentadores dos círculos íntimos da corte (grifo nosso, p. 121).*

*... A época de D. João VI estava destinada a ser na história brasileira, pelo que diz respeito à administração, de muita **corrupção peculato** (p.192).*

*... A **corrupção** medrava escandalosamente e tanto contribuía para aumentar as despesas, como contribuía o contrabando para diminuir as rendas (p. 192).*

Laurentino Gomes (2008)

*... os **ministros** do governo logo passaram a ter um **padrão de vida muito acima dos recursos** que poderiam ter ganho legitimamente ... enquanto a vida era uma **luta para** muitos dos **cortesãos** mais **periféricos** ... o roubo em nome da Coroa disseminou-se à larga (grifo nosso, p. 121).*

Durante o primeiro inverno sul-americano dos exilados ... as engrenagens do governo giraram velozes, com a Imprensa Real – a primeira a ser permitida no Brasil – cuspidando leis a torto e a direito revogando restrições coloniais e expedindo decretos (grifo nosso, p. 114).

... [com] a chegada repentina de milhares de portugueses e a ... escassez crônica de moradias, [foram] adotadas medidas draconianas para instalar os portugueses ... uma lei impopular dava à Coroa o direito de confiscar casas particulares com pouquíssima formalidade. Funcionários do governo percorriam a cidade escolhendo arbitrariamente as residências adequadas e escrevendo a giz em suas portas de entrada as iniciais “PR” (Príncipe Regente) – o sinal indicando que os moradores deveriam desocupar prontamente suas propriedades ... essas iniciais tornaram-se popularmente conhecidas ... como “Ponha-se na Rua” (p.113).

*... os cargos consultivos foram quase exclusivamente entregues a “**nobres**” portugueses, muitos dos quais tinham pouco ou nenhum conhecimento do Brasil (grifo nosso, p. 105).*

Patrick Wilcken (2007)

4.1 Legado corrompedor

Para sujeitar-se à lei, e obedecer a ela, a sociedade, preliminarmente, deve conhecê-la, o que somente se dará a partir do momento em que tiver acesso à mesma. Neste momento, surgem dois dos muitos entraves a este acesso, pelo fato de que, como ressalta DA MATTA (1997a),

*inventamos **tantas leis** [que] as tornamos **inoperantes** (...) somadas ao fato de termos **leis** geralmente **drásticas** e impossíveis de serem rigorosamente acatadas, **acabamos por não cumprir a lei** (grifo nosso, p. 237/238).*

Este conhecimento, que acaba por tornar-se teórico, tem seu início com a formação da criança que, sob a ótica do artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, é considerada *pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*.

A incompatibilidade entre essa legislação e o sistema educacional atual, alija o Estado da educação informal, ou seja, aquela ministrada pela família e sociedade através de orientações e costumes nem sempre salutares. BARBOSA (1997) defende que, *em relação à educação (...) significa ensinar à massa do povo brasileiro o respeito e a obediência às leis e ao próximo* (grifo nosso, p. 62).

Entre as condições institucionais oferecidas e a força do garantismo constitucional, a realidade é outra. De um lado, é preciso considerar o discurso legal no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando afirma que:

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

De outro, conforme pode ser verificado, nas Constituições brasileiras delineadas, a Educação somente foi alçada ao plano de natureza de Direito Fundamental com a que está em vigor a partir de 1988, assim mesmo com graves problemas de ordem hermenêutica e exegética, ao se interpretar o seu artigo 205 supra mencionado.

O reflexo deste problema interpretativo encontra na prática o seu efeito ao se verificar o atual quadro da educação brasileira conforme é revelado pelo Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, em seu último certame.

MONLEVADE (2008) afirma que *o ambiente liberalizante do governo de Fernando Henrique Cardoso induziu a uma educação em que o Estado não buscará*

assegurar maior qualidade de ensino (p. 08). Isto, no entanto, não justifica a crise da educação no nosso país, desde muito antes do governo de Fernando Henrique Cardoso até o atual.

Como próprio MONLEVADE ressalta, a atual Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional *não prioriza objetivos conteudísticos*, em total desacordo com as exigências de conteúdo dos exames de vestibular e do nacional de ensino médio, provocando um descompasso com a realidade, como demonstra o ENEM, do ano de 2007, deixando os alunos com o conhecimento comprometido.

A média geral das provas do ENEM de 2007 demonstra claramente que a preferência da elite brasileira pelos colégios particulares confessionais tem seu lugar, já que a educação pública não recebe o que por lei lhe é devido das pessoas jurídicas de direito público, tanto que os dois primeiros colégios são do estado do Rio de Janeiro, confessionais (São Bento e Santo Agostinho), com horários integrais, contendo em sua grade, desde o ensino fundamental, história clássica, música, inglês e francês, entre outras disciplinas que não estão no currículo das escolas públicas, isto para não falar no tempo que o aluno permanece no colégio que é por volta de seis horas diárias, de segunda a sábado.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro ficou em sétimo lugar, sendo um sinalizador do que está acontecendo com a educação pública no Brasil, principalmente por sempre ter sido referência em nível nacional, em termos de educação pública.

O problema da educação, apesar da importância dos índices oficiais, está muito mais no alijamento cultural, ao qual o povo está sendo sujeito, sem seu conhecimento, quando não lhe é mais permitido o acesso à cultura.

Cultura, aqui sinalizada, segundo BOSI (2003), é *uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso centralizada no sistema educacional* (p. 309). Mesmo com o seu cabedal preservado, o homem do século XXI não pode ficar alheio aos fatos que irão, querendo ele ou não, direcionar o seu futuro.

Afirma FREIRE (2006) que *uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho* (p. 23). Juízo crítico e escolha somente poderão ser realizados por aqueles que detêm um mínimo de conhecimento que não necessariamente será o da vida, mas sim todo um cabedal que lhe deu base teórica para acumular saberes. Para se lutar contra abusos e ter uma cidadania eficaz, é necessário que se repudie o que FREIRE (2006) denomina de *mentalidade colonizada* (p.71) ao se referir ao desprezo que o oprimido manifesta pelo opressor com a incongruente atração que sente por ele.

Ao se tornarem notórias as ilicitudes praticadas no sentido de se utilizar do *jeito* como mecanismo de burla da lei, se vai ao encontro do que FREIRE (2006) denomina de *cultura do silêncio* (p. 73) que é a sujeição à vontade dos que detêm algum dos diversos tipos de poder. Sujeição esta que ocorre por inúmeros fatores, entre eles, ignorância da lei, falta de noção de cidadania, comodismo, apatia, mas que acaba por desaguar no nepotismo, corrupção e outros tantos atos ilícitos que, teoricamente, são facilitadores de situações utilizadas como mecanismos de burla da lei.

O fracasso da educação no Brasil manifesta-se também em revistas jurídicas renomadas como a Consulex, por exemplo, de circulação restrita aos operadores da lei, em que é publicada matéria de capa na edição de 31 de agosto de 2005, *Brasil*

505 anos de Corrupção, na qual se chama atenção para os abusos e desmandos de uma sociedade que dela faz uso na ignorância de sua etimologia que, segundo Procurador da Fazenda Nacional aposentado, advogado, escritor e jornalista SZKLAROWSKY, vem do latim ‘*corruptionis*’ que significa, *deterioração, devassidão, depravação política, de hábitos e de costumes, decomposição, suborno* (p. 29).

Nesta seção de estudos, selecionou-se a corrupção como crime e o nepotismo como ilícito a serem estudados, dada a sua prática funesta e costumeira em nosso país ser mais divulgada ressaltando, no entanto, que, segundo BARBOSA (1997),

em relação às distinções entre jeito e corrupção, embora as representações sejam mais ou menos claras, a prática, (...) encontra-se meio confusa. Para a maioria, o que distingue um do outro é a existência ou não de alguma vantagem material advinda da situação (p. 35).

Etimologicamente, conforme TORRINHA (2006), o termo

nepotismo deriva do latim “*nepos, nepotis*”, significando, respectivamente, neto, sobrinho. *Nepos* também indica os descendentes, a posteridade, podendo ser igualmente utilizado no sentido de dissipador, pródigo, perdulário e devasso (p. 550/551).

Observa-se que, apesar de o termo, segundo seu significado acima, direcionar-se aos membros de uma família, também define o *dissipador, pródigo, perdulário e devasso*, harmonizando-se mais precisamente nesta parte, com a prática atual nos escalões do governo brasileiro de se dar um *jeitinho* de ajudar parentes, aparentemente menos afortunados.

*A popularidade do termo em todo o mundo tem a sua origem na Igreja Católica renascentista para explicar as relações de parentesco do Papa com os seus parentes*³⁸. Era normal a prática de concessão de cargos, dádivas e favores a estes, pois, neste momento histórico, sua finalidade maior era garantir a lealdade e a

³⁸ Grande Enciclopédia Larousse Cultural, Pág. 4187.

confiança surgida entre o "*benemérito*" e o favorecido, sendo praticado com o fim precípua de resguardar os interesses daquele.

Nepotismo pode ser entendido como sendo uma forma de corrupção, no setor público, quando um funcionário utiliza-se de sua posição, para nomear pessoas a ele ligadas por laços familiares para cargos de confiança, ou não. Entre muitas de suas características está a violação da regra constitucional de nomeação para cargos públicos somente através de concurso, além de, na maioria dos casos, a pessoa nomeada não ter as qualificações para eles exigidas. Aparece a prática do *jeitinho*, exemplificado por BARBOSA (1997), *quando se privilegia as esferas políticas e econômicas, (...) emerge como um **produto direto das distorções institucionais brasileiras*** (grifo nosso, p. 49)

Sob a ótica do princípio constitucional da legalidade não pode ser observada a ilicitude do nepotismo, ressaltando o fato de que não é crime no sentido jurídico do termo, em razão de não haver lei que o defina, o que encontra respaldo no princípio da reserva legal³⁹.

Difundiu-se que o fenômeno do *jeitinho*, atualmente, faz parte da conduta de agentes públicos no sentido de beneficiar parentes e amigos, a quem se devem favores, tornando-se, pode-se dizer, sinônimo de privilégios, ou cargos, a serem concedidos em um dos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

A importância de se analisar este instituto reside no fato de se mostrar ainda fincados à prática do compadrio político, doméstico na tessitura política da cultura do *dar um jeito*, para que se possa ascender socialmente sem, em nenhum momento, haver uma preocupação com a Lei no sentido de sua obediência, tampouco o aspecto da moralidade.

³⁹ Artigo 1º Código Penal – Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 acaba tornando-se 'letra morta' quando no seu artigo 37, determina que *a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência*, devendo ser obedecidos também na contratação de funcionários no serviço público o que, implicitamente, veda o nepotismo principalmente se combinado com o artigo 14, do mesmo diploma legal, que, em seu parágrafo 7º, é expresso quando torna

inelegíveis, no território de jurisdição do titular, o cônjuge e os parentes consanguíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção, do Presidente da República, de Governador de Estado ou Território, do Distrito Federal, de Prefeito ou de quem os haja substituído dentro dos seis meses anteriores ao pleito, salvo se já titular de mandato eletivo e candidato à reeleição.

Ao ocorrer o nepotismo, prevalecem interesses individuais em detrimento do interesse coletivo, causando mais do que mero desconforto. Nasce a certeza da impunidade e da desnecessidade da Educação, que forma cidadãos cômicos de seus deveres perante a sociedade, principalmente pela contradição que ocorre no próprio governo.

Ao mesmo tempo que se tem na Lei Maior do País a vedação do nepotismo, além da publicação de normas proibitivas quanto à nomeação de parentes para cargos em comissão, são divulgados na imprensa atos totalmente contrários ao que determina a lei, solidificando, ainda mais, a cultura do *jeitinho*, pois fica claro para a população que a lei não é para todos, apesar de se dizer assim.

A título de exemplo, podem ser citadas algumas normas restritivas ao nepotismo a saber:

- Lei nº 8.112 de 1990 (Estatuto dos Servidores da União) em seu artigo 117, inciso VII, proíbe *ao agente manter sob sua chefia imediata, em cargo ou função de confiança, cônjuge, companheira ou parente até o segundo grau civil;*
- Lei nº 9.427/96 (Regime Jurídico dos Servidores do Poder Judiciário da União) no seu art. 10, veda a *nomeação de cônjuge, companheiro ou de parentes até o terceiro grau, pelos membros de tribunais e juízes, a eles vinculados, salvo os servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo das carreiras judiciárias;*
- Nos artigos 355, § 7º e 357, parágrafo único do Regimento Interno do Supremo Tribunal Federal, é restringida a nomeação de parentes como forma de combate ao nepotismo;
- Lei nº 9.165 de 1995 (Disciplina o Funcionalismo do Tribunal de Contas da União), também encerra restrições à nomeação de parentes;
- Provimento nº 84 de 1996, da Ordem dos Advogados do Brasil, no seu artigo 1º, *veda a contratação de servidores pela OAB, independente do prazo de duração do pacto laboral, vinculados por relação de parentesco a Conselheiros Federais, Membros Honorários Vitalícios, Conselheiros Estaduais ou integrantes de qualquer órgão deliberativo, assistencial, diretivo ou consultivo da OAB, no âmbito do Conselho Federal, dos Conselhos Seccionais e das Subseções", bem como o*

parágrafo primeiro deste mesmo artigo que o completa, quando explica que *a vedação à que se refere o caput desse artigo se aplica aos cônjuges, companheiros e parentes em linha reta ou na colateral até o terceiro grau.*

Se há vedação legal, ao ser ela descumprida, mais do que uma violação da lei ocorre uma acomodação da sociedade pelo fato de se tornar comum esse tipo de ato. No sentido estrito do termo, nepotismo é favorecimento. Deve-se ter moral ilibada e retidão de caráter, para que não se sucumba à facilidade do *jeitinho*, mantendo vivo o verdadeiro exercício da Cidadania ao obedecer à Lei.

Apesar de o nepotismo não ser crime em sentido estrito, o Conselho Nacional de Justiça preocupado com esta prática contumaz do brasileiro, no Poder Judiciário, especificamente, resolveu regular a matéria através da Resolução nº 7 de 18 de outubro de 2007, a qual estabelece normas no sentido de orientar os Tribunais do País contra a sua prática.

O Conselho Nacional de Justiça foi criado para atender a necessidade de se criar um órgão de fiscalização externa do Poder Judiciário, através da Emenda Constitucional nº 45, de 8 de dezembro de 2004⁴⁰, a qual acrescentou ao artigo 92 da Constituição o inciso I-A. Sua competência é a de exercer um controle sobre as atividades administrativas e financeiras na órbita do Poder Judiciário.

⁴⁰ Publicada no Diário Oficial da União, em 31 de dezembro de 2004.

Art. 1º Os arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 92 (...)

I - A o Conselho Nacional de Justiça;

(...)

§ 1º O Supremo Tribunal Federal, o Conselho Nacional de Justiça e os Tribunais Superiores têm sede na Capital Federal.

Dentre as muitas atribuições, o Conselho atua através de atos que se denominam, de acordo com a sua natureza de resoluções, atas, súmulas e outros. Atualmente, foi objeto de sua deliberação o nepotismo.

Foi editada a Resolução número 7 pelo então Presidente do Conselho Nacional de Justiça que, no uso de suas atribuições veda, em seu artigo 1º, *a prática de nepotismo no âmbito de todos os órgãos do Poder Judiciário, sendo nulos os atos assim caracterizados.*

Ao conceituar o que seria a prática do nepotismo, a Resolução, em questão, no seu artigo 2º, proíbe o exercício de cargo de provimento em comissão ou de função gratificada, no âmbito da jurisdição de cada Tribunal ou Juízo, por cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau, inclusive, dos respectivos membros ou juízes, vinculados, inclusive, em caráter de assessoramento.

Também é vedada a contratação, também por prazo determinado, mesmo que seja para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, de cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral, ou por afinidade, até o terceiro grau, inclusive, destes parentes ou de pessoas jurídicas que fazem parte ou são proprietárias, dos respectivos membros ou juízes vinculados, bem como de qualquer servidor, investido em cargo de direção ou de assessoramento, independentemente de se enquadrar nos casos de dispensa ou inexigibilidade de licitação.

Apesar da discussão suscitada, esta Resolução foi considerada um avanço no sentido de introduzir o princípio da moralidade. Eivada de críticas de inconstitucionalidade pelo fato de estar avocando atribuições do Poder Legislativo ao criar uma resolução com natureza de lei, o que não seria de sua competência, o

artigo 103-B, §4º, inciso II, da Constituição de 1988, lhe dá total amparo legal, pois é atribuição do Conselho

zelar pela observância do art. 37 e apreciar, de ofício ou mediante provocação, a legalidade dos atos administrativos praticados por membros ou órgãos do Poder Judiciário, podendo desconstituí-los, revê-los ou fixar prazo para que se adotem providências necessárias ao exato cumprimento da lei, sem prejuízo da competência do Tribunal de Contas da União.

Atualmente, o Supremo Tribunal Federal, editou a Súmula Vinculante número 13, que veda o nepotismo cruzado, *verbis*:

A nomeação de cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau, inclusive, da autoridade nomeante ou de servidor da mesma pessoa jurídica investido em cargo de direção, chefia ou assessoramento, para o exercício de cargo em comissão ou de confiança ou, ainda, de função gratificada na administração pública direta e indireta em qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, compreendido o ajuste mediante designações recíprocas, viola a Constituição Federal.

Um dos muitos sinônimos de nepotismo é o favorecimento, que viola o princípio da moralidade. PIETRO (1991) explica que

não é preciso penetrar na intenção do agente, porque do próprio objeto resulta a imoralidade. Isto ocorre quando o conteúdo de determinado ato contrariar o senso comum de honestidade, retidão, equilíbrio, justiça, respeito à dignidade do ser humano, à boa-fé, ao trabalho, à ética nas instituições. [...] Não é preciso, para invalidar despesas desse tipo, entrar na difícil análise dos fins que inspiraram a autoridade; o ato em si, o seu objeto, o seu conteúdo, contraria a ética da instituição, afronta a norma de conduta aceita como legítima pela coletividade administrada (p. 111).

O fato de um ato administrativo ser ou não justo não importa, sendo muito mais pertinente a sua análise sob a ótica dos princípios norteadores da Administração Pública Federal da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, elencados no *caput* do artigo 37 da Lei Maior.

Importante ressaltar que, apesar de esta resolução ter partido do Conselho Nacional de Justiça, órgão fiscalizador do Poder Judiciário, tanto o Poder Executivo como o Legislativo não estão imunes à aplicabilidade e sujeição dos princípios norteadores da Administração Pública mencionados.

Tal assertiva foi ratificada quando o Conselho Nacional do Ministério Público, com atribuições análogas às do Conselho Nacional de Justiça, emitiu a sua Resolução n° 1, que qualifica como inconstitucional a prática de utilização da máquina administrativa em benefício pessoal, ou mediante qualquer outra manifestação de favoritismo, proibindo o nepotismo no âmbito do Ministério Público.

No entanto, não basta que seja reconhecida a prática do nepotismo e combatida em um dos poderes, enquanto os outros invocam a também constitucional fundamentação da harmonia e independência que lhes é peculiar. O cidadão tem que se manifestar e, para isso, a própria Lei Maior recepciona a Ação Popular que, entre outros dispositivos previstos, é um canal de protesto e até de anulação de ato lesivo à moralidade administrativa.

Ao ocorrer, mesmo com a evolução das normas repressoras existentes e a reprovação pela sociedade da sua prática, o nepotismo somente poderá ser contido com medidas adequadas a sustar a sua incidência sem ter na prática do *jeitinho* um mecanismo para se chegar aonde se quer com a burla da lei.

O Código Penal, no seu Capítulo XI, cuida dos Crimes contra a Administração Pública que são os praticados por funcionário público contra a administração em geral, os praticados por particular contra a administração em geral e contra a administração pública estrangeira, os crimes contra a administração da justiça e os crimes contra as finanças públicas. Isto sem mencionar as leis extravagantes que tipificam outros atos ilícitos como a dos crimes de colarinho branco, por exemplo. Como já foi citado anteriormente, a Corrupção foi selecionada pelo fato de sua maior divulgação, hoje, principalmente, pela mídia quanto aos atos ilícitos praticados por funcionários públicos em geral.

Importante ressaltar o fato de que, segundo BARBOSA (1997), *ao se ligar **jeitinho e corrupção**, o discurso teórico assume **matizes moralistas** e se torna um discurso de **denúncia dos privilégios que o jeitinho cria*** (grifo nosso, p.66).

Esse crime não deve ser confundido com o nepotismo tratado anteriormente.

OLIVEIRA (1994) afirma que a palavra “corrupção”

tem no Direito brasileiro dois significados: perversão e suborno. No primeiro sentido, é induzir à libertinagem, como acontece no crime de corrupção de menores (art. 218 do Código Penal). No outro, a acepção é de suborno – pagar ou prometer algo não devido para conseguir a realização de ato de ofício. Ser corrompido é aceitar essa vantagem. As hipóteses são de corrupção ativa e de corrupção passiva previstas nos arts. 333 e 317 do Código Penal, respectivamente. (p. 237).

O crime de corrupção pode ser entendido como sendo um conjunto de atos, oriundos em práticas ilícitas, ilegais ou ilegítimas, no sentido de se obter vantagem, a partir de troca de favores de alguém que é detentora de um poder que poderá ser econômico, político, cultural ou outro qualquer, dependendo do interesse em jogo.

Um dos muitos efeitos perversos que provoca é o enriquecimento ilícito com o conseqüente dano ao Poder Público e, indiretamente, a sociedade como um todo. Diante de tal assertiva, entende-se a exegese do dispositivo legal, ao ser inserido no Código Penal, Parte Especial, no seu Título XI os Crimes Contra a Administração Pública, que incluem a corrupção ativa e passiva, dentre outros.

Administração Pública, segundo HUNGRIA (1958),

(...) é a atividade do Estado, de par com a de outras entidades de Direito público, na consecução de seus fins, quer no setor do Poder Executivo (administração pública no sentido estrito), quer no do Legislativo ou do Judiciário. E que (...) onde quer que haja o desempenho de um cargo oficial ou o exercício de uma função pública, aí poderá ser cometido o específico ilícito penal de *quo agitur*, seja por aberrante conduta das próprias pessoas integradas na órbita administrativa, isto é, os funcionários públicos, agentes do Poder Público, empregados públicos, *.intranei*, seja pela ação perturbadora de *.particulares .extranei* (p. 777).

O Código Penal tipifica o crime de corrupção em seu artigo 333 como sendo aplicado àquele que *oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público*,

para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar ato de ofício, sendo a pena de reclusão, que é de um a oito anos e multa, segundo o parágrafo único deste mesmo dispositivo, aumentada de um terço se, em razão da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou omite ato de ofício, ou o pratica, infringindo dever funcional.

O corruptor, aquele que tenta atingir seu objetivo utilizando-se de uma prática ilegal, que poderá ser através de palavras, escritos ou sinais, o faz consciente de tal ilegalidade pelo fato de o corrompido ser publicamente funcionário público, detentor do poder que irá beneficiar o sujeito ativo do crime.

A idéia, aparentemente, com esse tipo de norma é resguardar a Administração Pública, já que o sujeito passivo do crime será o Estado, no exercício de sua atividade, preservando os Princípios Constitucionais, já citados anteriormente, da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, além de prejudicar a sociedade.

Interessante a posição de JESUS (1992), criminalista de escol, ao entender que *não há corrupção ativa no caso de o sujeito, sem oferecer ou prometer qualquer vantagem ao funcionário, pede-lhe que **dê um jeitinho** em sua situação perante a Administração Pública* (grifo nosso, p. 72).

Ratifica-se aqui a assertiva anterior, reiterando a posição de LEERS⁴¹, que afirma o *jeitinho* ser fruto da moral do homem no sentido de se equalizar como cidadão sendo, no entanto, necessário verificar-se sua utilização, ou seja, se é mero instrumento de acomodação ou de burla da Lei.

Antes de corromper, o corruptor pode optar por meios legais para alcançar o seu objetivo; bem como quem está sendo corrompido poder exercer a sua faculdade de não pactuar.

⁴¹ Op. Cit. Pág. 65.

Aceitando a oferta, para dar um *jeito* no que deseja o corruptor, o funcionário público enquadra-se em outro tipo penal que é o da corrupção passiva descrita no Código Penal, em seu artigo 317, que enquadra aquele que

solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem:

Pena - reclusão de um a oito anos e multa.

§1º. A pena é aumentada de um terço se, em consequência da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou deixa de praticar qualquer ato de ofício ou o pratica infringindo dever funcional.

§2º. Se o funcionário pratica, deixa de praticar ou retarda ato de ofício, com infração de dever funcional, cedendo a pedido ou influência de outrem:

Pena - detenção de três meses a um ano ou multa.

A *mens legis*⁴² deste artigo da Lei Penal é evitar o tráfico de influências utilizado no exercício da função pública, pelo próprio funcionário, no sentido de auferir algum tipo de proveito, vantagem indevida ou benefício para si mesmo. Continua sendo o Estado, por consequência a sociedade, a vítima deste crime.

Para NORONHA (1979), a corrupção é

consistente na vontade livre e consciente de praticar o fato, tendo ciência da antijuridicidade que, no caso, se firma no conhecimento que o funcionário tem de seu ato, legal ou ilegal, devido ou indevido, justo ou injusto, não comporta retribuição (p. 464).

Mais uma vez fica claro o fato de que a vontade na prática do ato ilícito é fator preponderante. Não há moralidade, tampouco preocupação com a coletividade se o ato irá causar desdobramentos funestos. O que importa é o *jeito* que será dado para atingir o objetivo colimado.

Na esfera criminal, em que pesem críticas a respeito da vetusta legislação penal, se fossem aplicados os dispositivos pertinentes, não haveria necessidade de reformas que, na sua grande maioria, vem para confundir os operadores do Direito, e quiçá o cidadão comum.

⁴² *Mens legis* significa o espírito da lei, ou seja, qual o fim a que ela se propõe.

A partir deste momento, serão abordados alguns fatores, também dentro da legislação, mas, com enfoque na Educação, na tentativa de se demonstrar que aquela não está tão abandonada como se divulga, mas, sim, relegada a um segundo plano a ponto de ser aplicada de acordo com o *jeito* a ser dado nos diversos problemas que assolam a Administração Pública quanto à efetividade do ensino.

Em que pese o especial Princípio da Legalidade, não são poucas as barreiras que a sociedade ignara enfrenta com relação ao seu acesso. Ignorância no sentido de ignorar, de não saber como exercer a Cidadania ao tomar conhecimento de algum direito, preferindo, muitas vezes, *dar um jeito*, para que as coisas se resolvam; ou, como já relatado, cientes do poder que têm, manipulam a lei e pessoas em benefício próprio.

Para se falar no Princípio da Legalidade, é necessário, preliminarmente, definir-se o que é princípio sob a ótica jurídica. São vários os autores que o fazem como BITTAR (1994), para quem

são valores inatos da natureza humana, constituem o mínimo que a pauta da convivência social deve observar, para que haja uma convivência pacífica, segura e harmônica entre os seres personalizados (p. 46).

Já SUNDFELD (1998) ensina que os princípios jurídicos

constituem a base do ordenamento jurídico, a parte permanente e eterna do Direito e também a cambiante e mutável, que determina a evolução jurídica; são as idéias fundamentais e informadoras da ordem jurídica da Nação (p. 133).

Tem-se, portanto, que os princípios podem ser considerados como sendo o fundamento do sistema jurídico, legitimando-os perante a sociedade.

Tendo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inserido o Princípio da Legalidade, como sendo inerente ao Estado Democrático de Direito ao qual ela se destina, garante em relação ao particular no artigo 5º, inciso II, a liberdade aos cidadãos, quando prevê que *ninguém será obrigado a fazer ou deixar*

de fazer algo que não seja previsto em lei, fazendo, com isso, nascer a finalidade precípua do controle do agir dos cidadãos.

Já, no artigo 37, *caput*, relativo à Administração Pública, apesar de ter inovado ao se positivar na Lei os limites aos quais deverá se sujeitar o agente público no exercício da sua atividade em prol do bem comum, deve ser lembrado que o seu conceito, nesta órbita jurídica pública, conforme explica SUNDFELD (1998), *é contrário ao do particular acima assinalado, pois aquela, através de seus agentes, somente poderá praticar atos, segundo o disposto em lei, conforme explica* (p. 142).

No que concerne à Educação, a insegurança é grande; quanto à Cidadania um mistério o seu exercício e, quanto à aplicabilidade da norma, em vez do *jeitinho* para solucionar problemas ou obter vantagens burlando a lei, incorporou-se à *cultura do brasileiro* como afirmam muitos antropólogos.

O maior problema da sociedade, no aspecto da burla da lei, segundo BOBBIO (1992)

não é filosófico, mas **jurídico** e, num sentido mais amplo, **político**. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (grifo nosso, p. 25).

Na verdade, a garantia da efetivação dos direitos de todos os cidadãos está em uma conjugação da escola com a família no sentido de educar os futuros cidadãos sob os prismas da moral, bons costumes e legalidade. A lei tem por finalidade ajudar a construir uma sociedade com justiça, igualdade e fraternidade e não ser engessada, para ser quebrada com *jeitinhos* direcionados a contorná-la.

Toda lei é um instrumento de quem irá aplicá-la, já que visa à sociedade no seu desenvolvimento, adequando-a às novas realidades que se apresentam. Não por acaso, a Educação tem na Carta o seu espaço específico.

Como já ficou evidenciado, quando se tratou das Constituições brasileiras, a primeira Constituição de 1891, do período republicano, pouco regulava sobre a Educação já que tinha a finalidade de resguardar a autonomia dos Estados membros, ficando subentendido que a legislação sobre Educação seria de competência deles. Não se falava em Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional somente foi editada no ano de 1961 e as que se seguiram, via de regra, conformavam-se aos interesses políticos de cada governo que a publicava.

Diferente do que ocorreu nos governos passados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio atender às diretrizes impostas pela Constituição da República Federativa do Brasil, consolidando um momento de transição para a Educação no Brasil. Ao se fundamentar no Princípio do Direito Universal à Educação para Todos, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 alterou, mudando, substancialmente, a legislação educacional anterior.

A atual Lei encerra em seu conteúdo normas que têm natureza reguladora tanto sobre a organização, bem como quanto ao funcionamento da Educação nos Estados membros. Estão elencadas nos Títulos IV - (Da Organização da Educação Nacional, do art. 8º a 16); VI - (Dos Profissionais da Educação, art. 61 ao art. 67); e VII - Dos Recursos Financeiros (art. 68 ao art. 77).

Também traz a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu conteúdo, Direitos e Garantias Fundamentais com natureza jurídica proibitiva, pois o

ensino somente será livre à iniciativa privada se atendidas as condições determinadas pelos incisos do artigo 7º, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar.

São assegurados o acesso ao ensino fundamental em seu art. 5º, a defesa da aplicação dos recursos financeiros no art. 69, §6º e o ingresso de docente exclusivamente por concurso público de provas e títulos nas instituições de ensino, demonstrando característica democrática, quando se evidencia a aplicabilidade do Princípio da Igualdade tanto para o docente, como para o discente.

Também contém regras, para que sua aplicação seja imediata no seu preâmbulo, art. 1º e 87, dotando-a de eficácia plena, quando da sua entrada em vigor.

Não se pode deixar de ressaltar que, no seu artigo 1º, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 direciona para o fato de que a educação não é um processo-fim e, sim, um processo-meio, em que o Estado, a família e a sociedade têm em conjunto obrigações recíprocas, o que faz com que tome a natureza jurídica de lei genérica, ao abrir espaço, para que se possam editar normas regulamentadoras que adaptem a pedagogia do ensino aos diversos recantos do Brasil, respeitando primeiro os Princípios da Igualdade⁴³ e o da Isonomia⁴⁴, aplicáveis à multiculturalidade existente no País.

Em um País, onde o *jeitinho* predomina como regra de conduta para a grande maioria, aprender a viver com outros transforma-se em um desafio para os educadores, visto que terá sua atuação no campo dos valores e atitudes de uma pessoa que não sabe o que é Cidadania, tampouco como exercê-la ou, pior,

⁴³ Disposto no artigo 5º da CRFB/88, o Princípio da Igualdade aplica-se ao ser humano perante à lei, também denominado formal; ou, material, que é àquele inerente às chances e oportunidades que todo ser humano deve ter.

⁴⁴ O Princípio da Isonomia, diferente do da Igualdade. Significa tratar desigualmente os desiguais o que, conseqüentemente, ensina o respeito a cada ser humano contextualizadamente.

daquelas que têm consciência do certo e do errado, mas que procuram o caminho mais fácil para a realização do seu objetivo.

Como tem por finalidade o desenvolvimento do ser humano integral, o que se tentará é ministrar valores tais que, além de desembocarem na sociedade, primem pelo próprio indivíduo, exteriorizando-se na sua conduta e comportamento.

Ao se primar pela impunidade, apesar de a Lei existir, o seu cumprimento fica fadado ao fracasso na sua grande maioria, pois, somado ao fato de o brasileiro ter se acomodado aos desmandos do governo, o *jeitinho* resolve os problemas que vão desde a falta de gêneros alimentícios no mercado, à liberdade de um assassino confesso que conta com a astúcia do operador do direito e dinheiro para bancá-lo.

Impõe-se, então, analisar o *jeitinho* como instrumento de burla da lei, especificamente no que diz respeito ao fato de ter sido incorporado ao dia-a-dia do brasileiro como elemento imprescindível à sua formação, bem como o seu exercício que fica sujeito primeiro ao *jeito* e, somente depois, à Lei.

Como mencionado, a escolha da corrupção entre os tipos penais elencados no Título XI, da Lei 7.210, de 11 de julho de 1984, Código Penal, Dos Crimes contra a Administração Pública, e do nepotismo como exemplos de manifestação do *jeitinho* baseou-se no fato de, na atualidade, esses serem os ilícitos mais divulgados pela mídia e conhecidos da população, pela sua prática reiterada.

A finalidade de a lei penal regulamentar especificamente esse tipo de crime em título próprio, ocorre pelo fato de ser o bem, objeto de proteção a Administração Pública.

Todo brasileiro, de um modo ou de outro, já fez uso do *jeitinho*, seja na cozinha ao aumentar a comida para visitas inesperadas, seja na rua ao 'fugir' da chuva. Mas a questão não é essa. O que se procura é uma resposta para o fato do

que leva o ser humano à desobediência da lei, independentemente do seu grau de escolaridade, utilizando-se do *jeitinho*.

Esta questão foi suscitada em recente trabalho, realizado através da Pesquisa Social Brasileira⁴⁵, da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Estado do Rio de Janeiro, sob Coordenação do sociólogo Alberto Carlos Almeida. Sua finalidade foi a análise do brasileiro nos seus atos, valores morais e opiniões no sentido de se entender o próprio povo brasileiro e seu reflexo na política e cultura nacional.

Quando se afirmou que o nepotismo e a corrupção foram escolhidos como exemplos da prática do *jeitinho* e que não teria sido aleatória a escolha, baseia-se na Pesquisa Social Brasileira, pois, em seu recente estudo, analisou justamente a corrupção e o *jeitinho* brasileiro como mecanismo de burla da lei.

ALMEIDA (2007) afirma que o *jeitinho nos permite entender porque o Brasil tem tanta dificuldade em combater a corrupção* (p. 45). Essa, apesar de ser crime tipificado no Código Penal, se mascara do *jeitinho* para ser aceita pela sociedade que acaba tolerando como sendo normal, por fazer parte da nossa cultura.

Segundo o autor, quando se levantam as questões de ser o *jeitinho a antecâmara da corrupção e quanto maior a sua aceitação, maior também é a tolerância social à corrupção* (pág. 48), apesar da confusão entre corrupção e *jeitinho*.

Na Revista Veja, em edição de agosto de 2007, número 2022, fica clara essa confusão. FRANÇA (2007) ratifica as idéias de ALMEIDA (2007) sob a aparente correlação entre baixo nível de escolaridade e a ocorrência do *jeitinho* e da corrupção.

Embora ALMEIDA (2007) admita que o fenômeno do *jeitinho* não seja simplesmente combatido com o nível de escolaridade, os resultados de sua

⁴⁵ ALMEIDA, Alberto Carlos. Pesquisa Social Brasileira foi realizada pelo instituto DataUff (Universidade Federal Fluminense) e financiada pela Fundação Ford. Foram ouvidas 2.363 pessoas, em 102 municípios tendo como Coordenador do trabalho o sociólogo Alberto Carlos Almeida que a publicou em seu livro *A Cabeça do Brasileiro*.

amostragem entre analfabetos e pessoas com nível superior, ou mais, 40% dos analfabetos concordam que *se alguém é eleito para um cargo público, deve usá-lo em benefício próprio*, ao contrário dos apenas 3% por cento com nível superior ou mais; ao serem questionados sobre o recurso do *jeitinho* como forma de *resolver problemas*, ou sobre *como se livrar de uma multa*, 57% por cento dos analfabetos foram favoráveis contra 33% por cento com nível superior de opinião desfavorável. Contra essa suposta correlação, GONZALEZ (2008) critica severamente as opiniões *preconceituosas contra aqueles que ele chama de "iletrados", ou seja, pessoas sem nível superior ou com menor escolaridade* (p. 01).

Quem realmente leu a pesquisa toda, e não pedaços isolados, que é mais um exemplo do *jeitinho* brasileiro em resolver a sua ignorância, em virtude da preguiça de desenvolver o hábito de ler, verificou que ALMEIDA (2007), ao final da sua pesquisa, conclui que *o fenômeno do jeitinho não será combatido simplesmente com a elevação do nível de escolaridade da população brasileira* (p. 66).

4.2 Instituição da legalidade – luta pela educação cidadã

4.2.1 Direito em educação ou educação em direito

Uma primeira e rápida tentativa de apontar a importância do Direito em Educação leva de imediato, entre outras, a duas grandes vertentes, uma a que encerra o Direito à Educação e a outra, ao Direito Educacional.

Vem se colimando a passos largos o objetivo da UNESCO, instituição das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, de fortalecer o ensino superior nos países em desenvolvimento com as novas pressões impostas às instituições para a criação de cursos novos que venham se ocupar de áreas recentemente vistas como de grande densidade e forte demanda social.

A UNESCO, desde a criação, em 1991, do seu Programa de Cátedras, com o objetivo de fortalecer o ensino superior nos países em desenvolvimento, por meio de mecanismos apropriados para aumentar a cooperação inter-universitária, assinou acordos com instituições de ensino superior para criação de cátedras em mais de 20 países no mundo. Estas abrangem uma grande variedade de campos acadêmicos das ciências naturais a problemas ambientais e ecológicos, os tópicos de população, ciência e tecnologia, ciências sociais e humanas, ciências da educação, cultura e comunicação como também a paz, a democracia e os direitos humanos.

Nos Cursos de Direito, por sua vez, não tem sido poucas as iniciativas de sediar em seu bojo cursos voltados à Educação que, a seu turno, passa a requerer lentes mais específicas do Direito para apropriação desses novos objetos de estudo em demanda, na área de intercessão entre Direito e Educação ou entre Educação e Direito.

Atendendo com júbilo a essa expectativa, o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo é a sede da primeira Cátedra UNESCO de Direito à Educação em todo o mundo. Destinada a oferecer disciplinas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* relacionadas inicialmente às áreas do Direito à Educação e Direito Educacional, a Cátedra fará o levantamento, sistematização e análise da legislação e jurisprudência nesses campos e organizará palestras com especialistas estrangeiros, bem como debates regionais com foco na educação de qualidade e no acesso a ela, além de pesquisas e estudos sobre esses assuntos.

É sabido que a lei, por si, não muda a realidade, mas indica caminhos, norteia o cidadão e a sociedade dos seus direitos, propiciando a exigência do que ela determina.

Direito Educacional é o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem. É o conjunto de normas de todas as hierarquias: leis Federais, Estaduais e Municipais, Portarias e Regimentos que disciplinam as relações entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O Direito Educacional reúne três grandes vertentes: a) as normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem; b) a faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e, c) o ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

No artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Educação é proclamada como Direito Social. Como direito público subjetivo, o não-oferecimento ou irregular oferta do ensino público obrigatório é gratuito pelo Poder

Público (federal, estadual, municipal) importa responsabilidade da autoridade competente. Ao Sistema Federal cabe elaborar o Plano Nacional de Educação e assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis e sistemas de educação. Ao Sistema Estadual cabe assegurar o ensino fundamental e oferecer prioritariamente o ensino médio. Ao Sistema Municipal cabe assegurar o ensino infantil e oferecer prioritariamente o ensino fundamental.

Quanto às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oriundas do Sistema Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, n° 9.394/96 em vigor, assinala como diretrizes: a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, assim como a competência para o trabalho e a cidadania garantida no artigo 22. Neste artigo, o trabalho é entendido como produção cultural, artística, social e econômica; e a cidadania é resultado da formação integral do sujeito, ou seja, a formação ética, estética, política, cultural e cognitiva.

Como objeto do Direito à Educação, outra área hoje contumaz demandada, não se pode perder de vista as prementes reivindicações cada vez mais impostas ao mundo contemporâneo, a exemplo da dignidade do ser humano, da igualdade de direitos, da recusa categórica de formas de discriminação, da importância da solidariedade e da capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural.

É notória a dificuldade de definição de políticas públicas da área educacional que contemplem a garantia da oferta, com igualdade e dignidade, do ensino obrigatório. Como se sabe, as políticas oscilam ao sabor das mudanças de proteção de governo. No entanto, o caminho para a superação dessas divergências políticas em favor de uma ação contínua para educação, se coloca justamente na versão de

direitos – o elemento unificador dessas políticas de Educação. Cada governo tem seus projetos, assim como cada país tem suas especificidades, cultura e características próprias. Mas a questão central é entender a educação como um direito humano básico e fundamental, e não como serviço a ser oferecido de forma discriminada, ou seja, ao humor da conveniência e da oportunidade, pelos gestores de plantão. Vista como um direito inalienável, aquele que a ela não tiver acesso de maneira digna, poderá fazê-lo, demandando e exigindo na justiça, como sublinha Muñoz Villalobos, especialista em direitos humanos, reconduzido até 2010 ao posto de relator especial da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo Direito à Educação. Para o relator, vista como serviço, sendo cobrada, suspensa e até negada, os que dele se vêem excluídos estarão privados dos legítimos mecanismos de reivindicação. A devida apreensão da Educação como Direito leva ao entendimento de que a partir dela se consegue o cumprimento de outros direitos.

A Educação está diretamente relacionada à Cidadania, e, quando o Estado garante a educação, tem em mente as exigências e a natureza da Cidadania. Tem em mente estimular o desenvolvimento dos cidadãos em formação. O Direito à Educação é um Direito Social de Cidadania genuíno porque o objetivo da Educação durante a infância é esculpturar o adulto em perspectiva. Em essência, deveria ser considerado não como um direito da criança à escola, mas como o direito do cidadão de se educar.

Embora o Direito à Educação seja um direito que é parte de um conjunto de direitos chamados de Direitos Sociais, inspirado no valor da igualdade entre as pessoas, até 1988, quando foi afinal reconhecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, não era um dever do Estado que, somente a partir daí,

passou a assumi-lo como obrigação formal de garantir a educação a todos, até então oferecida como assistência aos carentes.

O Direito à Educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas, como diz CURY (2002) seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito. Tanto a ampliação dos Direitos Civis e Políticos como a inserção de Direitos Sociais não são apenas uma estratégia das classes dominantes que aí vislumbravam vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha.

A dialética entre direito e igualdade e o direito à diferença na educação como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. Para CURY (2002),

a igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ele é o foco pelo qual os homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião, de crença (p. 255).

A **luta** mais se adensa quando esses privilégios parecem enraizados no passado colonial escravista, quando os negros eram recrutados em massa como gado e tratados com indigência. A igualdade, segundo CURY (2002),

(...) ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias (p. 255).

Nos países colonizados, o impacto sociocultural da colonização, acompanhada de escravatura, está para ser avaliado. A conquista do Direito à Educação, nestes países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com o fosso da desigualdade, somada à herança de preconceitos e de discriminações étnicas incompatíveis com os Direitos Civis. Nesses países, a formalização de conquistas sociais em leis e em direitos, como lutas seculares, muitas vezes não chega a se

efetivar por conta desses constrangimentos herdados do passado e cujos fantasmas ainda povoam a sociedade.

Na percepção de CURY (2002), o Direito à Educação traz imanente, por si, o direito à igualdade e o direito à diferença. O autor, ao tratar da importância do direito à educação escolar, vai mais além – mais do que uma demanda dos tempos, uma exigência do mundo contemporâneo ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, entende que esse direito responde a valores da cidadania social e política. Há que se buscar, bem mais adiante e a fundo, as bases desses valores no processo histórico da modernidade, no acervo doutrinário e conjunto normativo nacional e internacional.

O Direito à Educação, sublinha, continua sendo um daqueles espaços que não perdem, não perderam, tampouco perderão sua atualidade, num momento em que a Cidadania, a cada dia diante de novos desafios, busca novas áreas, impelida pelas grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo.

A **educação escolar é uma dimensão fundante da Cidadania**, como diz o autor, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos, no exercício dela e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Eis por que não há país que possa deixar de garantir em seus textos legais o acesso de seus cidadãos à educação básica, assim como leis educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, número 9.394 de 1996, que deixe de estabelecer entre suas demais diretrizes as competências para o trabalho e para Cidadania. Não são poucos os documentos de âmbito internacional, assinados por países da ONU que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos, bem como não são menos dispendiosos os esforços

da UNESCO no sentido de universalização do ensino fundamental para todos e em todos os países.

A **luta** não pára em buscar fazê-lo um direito reconhecido. É preciso batalhar para que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

É o contorno legal, diz o autor, que indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Sem o contorno legal, sobretudo em lugares onde predomina a mentalidade hierárquica, como no Brasil, afirma ALMEIDA (2007), é comumente minado o respeito às leis e às normas.

Elas deixam de ser cumpridas por diversas razões:

seja porque se trata de alguém importante – um juiz, um político ou um desembargador – seja porque se é íntimo de alguém importante, ou mesmo porque é possível, por meio de uma boa conversa, persuadir os demais de que deve ser tratado como exceção. É “jeitinho brasileiro” (pp. 116/117).

No caso da democracia brasileira, que perde em qualidade por causa de relações hierárquicas, como destaca o autor, a perspectiva crescente de qualidade democrática depende não apenas da escolarização básica, mas de seus níveis progressivamente elevados, o que permite criar diferentes fontes de poder e interesse e torna difícil em sociedades plurais a sustentação de governo autocrático. Para ALMEIDA (2007), não se questiona que *a educação tem um forte impacto na sociedade, que, por sua vez, influencia enormemente a política* (p.18).

O contorno legal provoca enorme impacto no cotidiano das pessoas, ainda que não sejam suficientemente escolarizadas para alcançá-lo e que nem sempre estejam conscientes de suas implicações e conseqüência. Citado por CURY (2002), já o dizia BOBBIO (1992),

a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o

reconhecimento de um conjunto de normas como guia prático de ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (p. 79/80).

Não raro, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais em face dos estatutos de igualdade política nela existentes. É inegável, sobretudo, a grande dificuldade de, diante da desigualdade social, quesito em que o País é um dos campeões, instaurar um regime, em que a igualdade política venha permitir decrescer as discriminações. Ademais, vê-se como agravante a proclamação, por muitos governos, de sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa, julgando assim justificadas a inobservância da lei.

Esses são exemplos de que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de Direitos Sociais que acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países.

A importância da lei nasce do caráter contraditório que a acompanha – nela sempre reside uma dimensão de **luta**. Como acentua CURY (2002),

hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (p. 247).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra **luta** no título que preside a este trabalho, longe de pretender juntar à caudalosa e bem conhecida da vala comum do velho apupo populista quanto do novo modismo ao apelo democrático, bem do contrário, acabou emergindo, ao longo e ao fim deste trabalho, como o recado mais abrangente e mais profundo desta tese.

Se a **luta**, vista sob o seu significado semântico, entre eles o de esforço para superar ou vencer obstáculos ou dificuldades, aparece como inquilina da cidadania na história dos povos, é bem notório que, no Brasil, haja vista o avanço do pesado legado colonialista, por vicissitude histórica, braços em vigília tenham nessa tarefa de conflagração uma missão se não mais hercúlea, pelo menos combativamente diuturna de superação das chagas do passado.

A palavra veio se revelando à tona, de fato, como imposição cristalina oriunda da reação à malfadada herança dos séculos de subserviência e anomia, em que a escravidão foi o fator mais negativo para a cidadania, além da grande propriedade rural que retardou o surgimento de uma classe operária urbana, a princípio e em tese, esperada capaz de formar cidadãos mais ativos.

A **luta** se firmou, então, como significação mais genuína do que se considera, nos dias atuais, um permanente embate pelos Direitos Cívicos, Políticos e Sociais, em prol da persecutória conquista dos chamados ideais de cidadania, aquelas que compreendem, consuetudinariamente, a **titularidade dos três direitos**, comumente vistos ou confundidos como sendo constitutivos da **chamada Cidadania plena**. Continuaram incompletos os cidadão possuidores de apenas alguns direitos, o que, por subsunção considerar-se-iam não cidadãos aqueles que não se beneficiariam de nenhum dos direitos.

Embora se admita talvez inatingível ideal de Cidadania plena desenvolvido no Ocidente, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é bem verdade que não deixa de ser hoje parâmetro para julgamento para sua qualidade ao longo da história em cada país.

A luta pela cidadania no Brasil acabou se afigurando mais aguerrida não tanto pela busca real de novos outros direitos, legais e proclamadamente garantidos, mas não de fato alcançados na prática, mas, e sobretudo, pela tentativa de recuperar muitos deles adquiridos, ameaçados e perdidos ao longo da história, em se sabendo que o gozo da plenitude cidadã passa não apenas pelo acesso fugaz ao direito mas à permanência desse direito, como uma vitória política consumada. Não se ignora que a presença militar alijada da política pelo sistema coronelista da Primeira República, lembra CARVALHO (2005), acabou retornando com força até 1930, com propostas de centralização política, industrialização e nacionalismo. A divisão da mesma, após 1945, entre o grupo nacionalista populista e o grupo liberal conservador, concorreu para explicar a radicalização de 1964, face à ameaça do que significava a divisão ideológica para a sobrevivência militar, quando os cidadãos viram reprimidos seus Direitos Cívicos e Políticos, editados por instrumentos legais entre eles os Atos Institucionais – conhecidos como AI. Entre eles, o AI2, restringiu o direito de opinião, aboliu a eleição direta para presidente, dissolveu partidos políticos criados a partir de 1945, instituiu o bipartidarismo, aumentou o poder do presidente dando-lhe prerrogativas de dissolver o parlamento, intervir nos estados, decretar estado de sítio, demitir funcionários civis e militares, reformar o judiciário, alterando tribunais superiores com vistas à nomeação de partidários.

O AI5, tido como o mais radical, como diz o autor, atingiu mais fundo os Direitos Políticos e Cívicos, com o fechamento do Congresso, o regime ditatorial do

presidente, suspensão do *Habeas Corpus* para crimes tidos contra a segurança nacional, cassações de mandatos, suspensão de direitos políticos de parlamentares, e outros. Nova Lei de Segurança Nacional editada após 1969, incluindo, por fuzilamento, a pena de morte, sabidamente não aplicada mesmo no Império e abolida após a proclamação da República, também é exemplo deste totalitarismo. No início da década de 1970, logo após a promulgação da Emenda Constitucional de 1967, que teve natureza jurídica de verdadeira Constituição Federal, um vez introduzida a censura prévia nos meios de comunicação falados e escritos, foram eliminadas a liberdade de opinião e de reunião, a inviolabilidade do lar e da correspondência, entre outros. Neste cenário, o bipartidarismo político existente mais polarizado tornou-se, restando ao partido oposicionista ao governo, legitimar ou deslegitimar resistência legal, em prol do fortalecimento, ou não, do governo. Sob medidas restritivas, lembra CARVALHO (2005) que curiosamente *foram mantidas as eleições legislativas* (p. 166), bem como se viu crescer sistematicamente o eleitorado durante os governos militares, o que motiva invariavelmente as múltiplas indagações:

- O que significa para milhões de [novos] cidadãos adquirir o direito político de votar ao mesmo tempo em que vários outros direitos políticos e civis lhe eram negados ?
- Que sentido teria esse direito assim conseguido ?

Mais ainda:

- O que significavam escolher representantes quando os órgãos de representação por excelência, os partidos políticos e o Congresso, eram aviltados e esvaziados de seu poder, tornando-se meros instrumentos do poder executivo ?

- Poderia, nessas circunstâncias, o ato de votar ser visto como exercício de um direito político ? (p. 167).

A perturbadora coincidência do período de mais repressão como a divulgação de maior crescimento econômico, o então chamado *milagre econômico*, para CARVALHO (2005), foi afinal desmistificado posteriormente, quando análises de especialistas acusaram um crescimento mais rápido, mais beneficiador da desigualdade dos vários setores da população. O 1% da população que, em 1960, ganhava 11,9% da renda total, passou a ter 16,9% em 1980. Sob a evidência de que *se os pobres não ficaram muito mais pobres, os ricos ficaram muito mais ricos* (p. 169), a desigualdade em franca ascensão, porém, não era tão evidente na época, por vir acompanhada de grandes transformações demográficas, sobretudo o êxodo rural, e da composição na oferta de empregos e nos tipos de empregos, com visível crescimento e diversificação da população empregada. Embora desigual no crescimento,

a urbanização significava para muita gente um progresso na medida em que as condições de vida nas cidades permitiam maior acesso aos confortos da tecnologia, sobretudo a televisão e outros eletrodomésticos (p. 169).

Dadas as condições de trabalho rural no Brasil, herdadas do escravismo colonial, a mudança não podia deixar de causar sensação de melhoria de vida e de euforia de progresso, quanto mais se sabe que, principalmente cidadãos excluídos das conquistas civis e políticas, não podem prescindir da base material de existência que lhes confere o direito básico fundamental, a Dignidade da Pessoa Humana.

A população, predominantemente rural, em sua maioria negra, pobre e analfabeta, coibida das oportunidades de vivenciamento da norma e da lei, tanto quanto privada de oportunidades educacionais, acabou contingenciada ao mecanismo de burla da lei, como meio rápido e imediato de sobrevivência, ora como

meio de percepção de favores, porque deles dependiam os que na verdade seriam os seus direitos naturais: à liberdade, à igualdade, à educação, à norma.

Assim, sob a forma de burla e de benesses para estrita sobrevivência, configurou-se o *jeitinho*, hoje quase consagrado como marca cultural do brasileiro.

A breve historiografia da não-educação e do não-direito, situação espaço-temporal do Brasil colonial, foi realizada no sentido de fundamentar a alegação de ambiente propício, aqui germinado, do fenômeno do *jeitinho*, *em uma terra em que jeitinho* não se podia fugir como meio mais rápido e imediato de sobrevivência, em se sabendo que aqui, para o gozo do exercício dos direitos naturais – como o direito à liberdade, o direito à igualdade, o direito à educação, e até mesmo o direito à própria vida – dependia-se do poder como uma benesse. Tanto os governantes de plantão quanto a elite deles se utilizavam para garantir obediência ao mecanismo autoritário, fazendo dos mesmos uma hedionda torneira regulável e ajustável ao sabor de sua tirania, de seu humor e de seus interesses, a ponto de introjetar a idéia de que poupar o povo de uma punição, de uma tortura, ou mesmo da morte, como mecanismos de submissão por eles arbitrariamente imputados, era um favor altruísta ou um indulto generoso do mandonismo.

Buscou-se como **objetivo caracterizar a coessencialidade e a coetaneidade das duas áreas – a Educação e o Direito** – o que ficou demonstrado quando do estudo das constituições, ao verificar-se que, na evolução dos Direitos Sociais, na Lei Maior, a Educação teve, e tem, papel fundamental no sentido da efetivação da tarefa de educar para o entendimento contextual desses direitos e conquistas sociais.

Este entendimento vai muito além da simples obediência às normas, às regras e às leis sociais reguladoras do ativismo consciente da Cidadania. Envolve

um conjunto de fatores norteadores de uma luta cidadã constante para defesa da educação em busca de direitos, sobretudo neste País onde é profundo o fosso discriminatório e onde impera o *jeitinho*, enraizado nos costumes como mecanismo de conquista de benesses pessoais e de burla da lei.

Ao se estudar o fenômeno do *jeitinho*, verificou-se ser este multifacetário no sentido de sua interpretação e utilização. A pesquisa realizada com os referenciais teóricos de LEERS (1982), BARBOSA (1992) e DA MATTA (1986; 1997 a/b) encontra pertinência quando da visão diferenciada dos autores: o **primeiro, LEERS (1982)**, por sua formação cristã, monge franciscano, estudou o ***jeitinho sob aspecto da moral e da legalidade***. Entende ser a lei mecanismo frio de controle social, o que influencia sua visão sobre ser o ***jeitinho mecanismo de burla desencadeador do nepotismo, corrupção, impunidade, e outras mazelas sociais***. **BARBOSA (1992)**, a **segunda**, analisa o *jeitinho* sob a ótica de diversos discursos populares, **justificando sua existência por ser uma marca da identidade do brasileiro**. Enfoca o fenômeno, como uma faceta cultural do povo no sentido de ser mecanismo de ascensão social, positivamente falando, não somente de burla da lei. Para a autora, **é razoável sua utilização em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira**. **DA MATTA (1997 a/b)**, o **terceiro tem na utilização do *jeitinho* uma forma inteligente, em que pese ser belicosa, de se contornar a lei no sentido de se fazer com que ela atinja peculiar efeito personalístico**, o que não se coaduna com a característica de abstratividade da lei, não importando o modo como é utilizada ou, também, descartada.

A importância do presente estudo está na comprovação do fato de que o *jeitinho*, queira-se ou não, não deixa de ser uma marca registrada na cultura brasileira embora haja, entre os autores, divergência dos meios e fins buscados em

seu uso e abusos. As diversas formas de manifestação do *jeitinho*, seja ela de ordem moral, como uma visão histórica, ou mero uso e costume, não inibe o fato de, à luz do direito, formar-se um convite ou mesmo uma mola propulsora da impunidade.

Tal legado histórico nunca se mostrou tão infundido na cultura, haja vista o continuísmo e perpetuação do *jeitinho*, visto como ante-sala da corrupção, do nepotismo e da improbidade. As mazelas sofridas pelo colonizado, se comparadas às da sociedade de hoje, principalmente quanto às evidências, públicas e notórias, de seu corrompimento, principalmente no trato da administração da coisa pública, fazem do povo colonial um herói das adversidades do passado histórico, esquecido da justiça, do direito e da educação.

É preciso através da Educação, resgatar a Cidadania como modismo, como retórica política, como discurso palatável do poder. Não se ignora que, uma vez caída na boca do povo, acabou como jargão seqüestrado e, convenientemente apropriado por políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, agentes de governo, dirigentes de associações e profissionais liberais de modo geral. Não por acaso é usada como sinonímia do povo como astúcia política de arregimentação eleitoreira. Ninguém duvida dos dividendos auferidos com o discurso pró-cidadania. Falar de cidadania é falar de povo. É como se tivesse virado gente, com o adicional de celebridade do momento, com quem todos se dizem identificados para se saírem bem na foto, na missão de convencer a massa.

Há quem se adiante, num ímpeto redentor, a falar não da construção tardia da cidadania no Brasil, adiada que foi por mais de três séculos pelo pesado saldo do colonialismo. Rende maior bônus ainda, falar de um grande esforço de reconstituição que ganhou impulso com o fim da ditadura em 1985, ou, logo em

seguida, em 1988, com a euforia de uma Constituição tida como reformista a ponto de se propagá-la como Constituição Cidadã, sob comoção de um forte entusiasmo cívico.

Em verdade, como se confirmou na rápida revisão de literatura, a exemplo da longa caminhada da Cidadania no Brasil traçada por CARVALHO (2005), é um fenômeno histórico que tem sua singularidade na trajetória política de um povo, se é que assim seja licenciado pelo passado a vê-la como um percurso de fato acontecido no país.

Entre avanços e retrocessos, pode-se dizer que houve trajetória política no país. Ou o destino se fez na contramão dos desígnios do povo, à revelia do povo, sempre invocado a comparar-se com o modelo de tradição ocidental, o não esquecido berçário cultural dentro do qual se criou, e nele hoje se move, a ponto de chegada, o ideal de cidadania dessa tradição ocidental é sempre um termômetro da qualidade cidadã de um país. Não se aplica aqui o percurso inglês, ou francês, ou alemão e outros pelo rumo diferenciado que tomou a construção cidadã em pelo menos dois aspectos: em primeiro, em que se atribui maior peso a um dos direitos, o social, em relação a outros. O segundo, remete à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos pela tradição Ocidental, tendo-se em conta que aqui o social precedeu os demais, sem perder de vista um terceiro aspecto, o de que aqui, o ponto de partida se deu mais de 300 anos depois do modelo europeu; acrescido também de uma peculiaridade na construção da cidadania que é diretamente condicionada pela maneira como se forma o Estados-nação. Houve alteração, certamente nuançada em cada país, na redução do poder dos Estados, bem como a internacionalização do sistema capitalista, há séculos iniciada, mas visivelmente acelerada nos últimos tempos com os avanços tecnológicos e a criação de blocos

hegemônicos políticos-econômicos, fazendo dos vários Estados-nação constitutivos desses blocos, um grande Estado multinacional. Com a redução do poder do Estado-nação e o conseqüente deslocamento desse poder para esfera mais centralizada, a natureza dos antigos direitos é ofertada, sobretudo a dos direitos políticos e sociais. Se mesmo nos países europeus, onde o problema da cidadania parecia estar razoavelmente conduzido, um amplo debate vem recolocando em pauta tantas mudanças recentes e aceleradas, o que não dizer da trajetória histórica de um Estado-nação, como o Brasil, que viu por vezes mudado seu dono ou viu deslocada sua fonte de poder em função do xadrez político dos acontecimentos entre as nações disputando das riquezas coloniais.

É sabido que o Brasil herdou uma tradição cívica pouco invejável ao proclamar sua independência da Corte Portuguesa em 1822. Ao cabo de três séculos de colonização, aqui restou uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista e uma população analfabeta. Um chão difícil de germinar cidadãos brasileiros ou pátria brasileira, mormente quando pesquisas atestam como afirma CARVALHO (2005) ser ***a educação o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos*** (p. 210). Mais além, revelam que *a educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e político (idem, idem)*. Ao seu turno, dados oficiais do instituto brasileiro de geografia e estatística – IBGE, citados pelo autor, referentes ao ano de 1988, revelam que nesse 4,7 milhões de pessoas de 18 anos ou mais, envolveram-se em conflitos. Dessas, apenas 62 pessoas recorreram à justiça para resolvê-las. Na busca da especificação do conflito e das razões da falta de recursos à justiça, cerca de 40% não recorreram por não acreditar na justiça, ou por temê-la. Em se sabendo que o desconhecimento dos

direitos cai a 65% entre os entrevistados com pouca escolaridade, os mesmos que chegam a 80% dos que não recorrem à justiça em caso de violação dos seus direitos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe e a partidos políticos.

É, sobretudo, na questão da segurança individual, da integridade física e do acesso à justiça, que se verifica a falta de garantia dos direitos civis. Ante o rápido crescimento das cidades, que fez do Brasil em 2000 um país predominantemente urbano, com 81% da população habitando nas urbes, a infra-estrutura de suporte ficou aquém do esperado. A combinação de desemprego, trabalho informal e tráfico de drogas criou um campo fértil para a proliferação da violência, cujo combate os órgãos encarregados da segurança pública, por sua vez, revelam-se inadequados, via de regra em virtude dos formatos, gerenciamento e vínculo de gestão legalmente equivocados como se observa ao longo da história. Desde a Primeira República, fez-se da polícia pequenos exércitos locais e verdadeiros instrumentos de poder muitas vezes errantes, a serviço de interesses políticos hegemônicos ou em decorrência de organização legal inadequada.

O quadro pós-republicano não parece, pois, diferenciado da insegurança colonial. Do foco, conflituoso só mudou o personagem – de lá para cá o traficante de escravos deu lugar ao traficante de drogas. Em nada evoluiu o mecanismo da vontade e pulso político na extinção deste e daquele. No passado, de quem esperaria iniciativa contra o escravismo, se o rei, os governantes, a elite, a Igreja e os próprios negros, uma vez prósperos e forros, submetendo seu iguais, não prescindiam de negros cativos como fonte de sustentação de seu poder, de sua imagem, de seus interesses. No presente, de onde e como esperar o combate ao tráfico de drogas se a fonte corruptora está ns próprias hastes da segurança que se

espera pública, como tem atestado amiúde a realidade, com a licenciosidade histórica das milícias particulares ao largo do poder público.

A despeito do garantismo proposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, proclamada cidadã pelas conquistas e largos passos rumo aos direitos fundamentais a ela atribuídos, a perspectiva real e pouco encorajadora haja vista entraves ao exercício dos direitos, em breve sumário: o policial ou é temido ou é desacreditado; o judiciário não cumpre o seu papel; o acesso à justiça é restrito a poucos, a uns por desconhecer seus direitos e a outros pela falta de condições de fazê-los valer, seja pelos custos advocatícios ante a demora encarecedora ou ante a impotência de sustentação financeira durante o arrastar até o esgotamento da chicana de que se valem os belicosos contendores; os defensores públicos são em número insuficiente para atender à demanda, embora seja dever constitucional do Estado prestar assistência jurídica aos carentes; os tribunais têm como rotina sobrecarga de processos, tanto nas varas cíveis como nas criminais; o setor do judiciário tido como mais razoável funcionamento, a justiça do trabalho a ela só tem acesso os poucos demandantes do mercado formal com carteira de trabalho; a justiça, afinal, ao final, aos olhos dos incrédulos, se e quando funciona é seletiva.

É pequena, portanto, a parcela da população que pode contar com a proteção da lei, tendo em vista que sobre a garantia dos direitos civis, não é apanágio de poucos a conhecida divisão de castas entre os cidadãos de primeira classe, via de regra, intangíveis e inimputáveis sob as auras do poder, do dinheiro e do prestígio social; os cidadãos simples, a massa sujeita aos rigores e benefícios da lei, mormente da classe média modesta, dependentes de orientação para acesso aos órgãos e autoridades competentes, além de recursos para custeio de demandas; e os cidadãos de terceira classe, geralmente constituída da população das periferias,

sujeitam-se ao mercado de trabalho informal, com educação precária se não analfabeta, que apenas nominalmente constam da comunidade política nacional.

Desde o momento em que T. H. MARSHALL (1967) elaborou sua tese a respeito da aquisição dos Direitos de Cidadania, pelo homem comum, formou-se um modelo que até os dias atuais é seguido.

O sociólogo entende que a idéia do conceito de cidadania, tem o seu início com os Direitos Civis, no século XVIII, quando das manifestações e reivindicações populares contrárias ao regime absolutista; vindo em um crescendo no século XIX, com a luta política, ensejando os Direitos Políticos, culminando no século XX, ao serem efetivados os Direitos Sociais.

Nesta tese, voltada para a educação e direito como uma luta cidadã, a abordagem de MARSHALL (1967) torna-se emblemática, quando afirma que

a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status* (p. 76).

Partindo desta premissa, pode-se entender que a Cidadania é um dos muitos elos de ligação do ser humano com o Estado sendo que, somente a partir da efetividade desta união, originar-se-ão frutos, como os direitos individuais, que têm como objetivo principal a igualdade de condições de vida, trabalho, educação e outros.

A expansão dos Direitos Sociais, e a sua normatização apesar de encontra-se na premissa regulada no artigo 5º da Constituição de 1988, de que *todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza (...)*, somente irá caracterizar um Estado que preza pela Dignidade da Pessoa Humana, quando ocorrer uma efetivação das políticas públicas, no caso das que dizem respeito à educação, em detrimento do alijamento da população, seja sob o aspecto político, social, cultural ou educacional.

Estes Direitos Sociais têm, em seu bojo, não apenas direitos voltados para classe de trabalhadores no exercício laboral, mas, também, a educação. Esta, alicerçada nos direitos coletivos, é via para conscientização do exercício da cidadania, uma vez que, segundo MARSHALL (1967), confere um *status [que] acompanha o indivíduo por toda a vida como rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição destinada dar aos cidadãos seus justos direitos (p. 102)*.

Ao se reivindicar o reconhecimento da Cidadania como um direito de todos e a importância da educação para essa construção, não se pode perder de vista o impacto da grande desigualdade social, fenômeno em que o Brasil se destaca no *ranking* mundial, agravando ainda mais a exclusão cujo fosso faz mais intangível a conquista cidadã.

A busca pela igualdade é uma busca pela cidadania por tratar-se de um dos muitos meios de garantir ao cidadão um mínimo existencial digno o que não é fácil como ressalta COVRE (2004) *sobre a dificuldade contemporânea de se alçar como sujeito-cidadão (p. 01)*

Não se trata de mais um neologismo a expressão sujeito-cidadão, mas de nominar o processo e explicitar, segundo COVRE (2004), como

[o] sujeito é um sustentáculo que pode predispor o cidadão. Ou ainda o cidadão, no seu nível mais elevado, é o sujeito-cidadão, aquele que vai a público, defende direitos, compõe deveres na luta pelo coletivo. O sujeito se forma a partir da capacidade de auto-reflexão sobre si próprio, de reflexão contínua sobre as próprias experiências. Auto-reflexão que pode estender-se para a existência também do sujeito-grupo (p.01/03).

Do mesmo modo que em educação é uma luta pelo coletivo sob o aspecto jurídico, não se pode falar em cidadania sem mencionar o elemento povo, que tem característica de elemento no que concerne à existência de um Estado soberano. A própria diferenciação entre os significados de cidadão e de exercício pleno da

cidadania, explica DALLARI (1994), se assenta na *idéia de povo, livre de qualquer noção de classe [para se] efetivar, em termos jurídicos a extensão plena da cidadania (p. 83).*

O sujeito, resgatado sob o prisma do direito, é o que faz parte como elemento de composição do Estado, é o que se pode denominar sujeito de direitos, o que, por lógica, tem como consequência obrigações e deveres a serem seguidos. Não por acaso argumenta DALLARI (1994), que ***o termo cidadão deve ser indicativo daquele sujeito que efetivamente constrói o Estado ressaltando-se, no entanto, a Cidadania ativa, isto é, aquela atribuída aos sujeitos que executam atividades reconhecidas pelo próprio Poder Público como sendo a eles inerentes*** (grifo nosso, p. 85).

A Constituição de um país é um instrumento de poder do povo para reivindicação de direitos mas, também, para que este tenha noção de seus deveres. É uma troca, onde, para DALLARI (2004), *a aquisição da Cidadania depende sempre das condições fixadas pelo próprio Estado* (p. 85). Quando não prefixada e aleatória corre-se o risco de incorrer em descaminhos que COVRE (2004), denomina de

“não-cidadania” gritante: tortura e execução dos “marginais/ex-trabalhadores” como profilaxia social, trabalhadores-escravos em zonas rurais, em regime de cerceamento, proliferação do trabalho infantil, dentre tantos outros (p. 07).

É desalentador, em pleno século XXI, ocorrer ainda, em alguns países a crise que se manifesta na redução prática dos Direitos Sociais, apesar de serem extremamente evoluídos nas leis, com uma característica preocupante que é a regressão do exercício dos deveres e direitos do cidadão, principalmente o que concerne à **luta** pelos mesmos.

A Cidadania chamada ativa, que é a prática do ato de vindicar e de reivindicar direitos de cobrança do Estado mais atuante no que diz respeito à efetividade das normas constitucionais, de realização da Dignidade da Pessoa Humana, acaba sendo obstaculizada, quando não encontra respaldo no sujeito-cidadão por não estar preparado para tal. Na visão de COVRE (2004) é um fenômeno permanente posto que

os direitos e deveres (conteúdo do exercício de cidadania) são dependentes de enfrentamento político contínuo. Os que têm pouco poder têm de sofrer um “preparo” para chegar a sujeito, e que se lhe passe o sentimento de poder para este enfrentamento. **Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação**, (e que esta seja conhecida por todos, que haja educação para este conhecimento). A grande *questão contemporânea* relativa a sujeito-cidadão existir, exercer práticas cidadãs, de poder travar lutas contra as injustiças, lutar por direitos mesmo mínimos depende desse “**preparo para ser sujeito**” E é precisamente neste ponto que temos o **conceito “clássico” de cidadania como insuficiente**, e ensejamos discutir outro paradigma porque a maior parte da população brasileira se acha incapacitada para ser sujeito. **Que preparo?** Para haver sujeito-cidadão, a cidadania, tem sua âncora no sujeito, e então deve vir suportada por uma **produção da subjetividade (elaboração dos afetos, do corpo pulsional, do invisível) que permita a produção de um “eu/self” efetivo ainda que em movimento** (...).(grifo nosso, p. 10/11).

O instituto da Cidadania, a não ser sob o prisma do Direito, não pode ser analisado, estudado ou criticado. Esse, ao cuidar da Cidadania, passou a estender os horizontes para os aspectos políticos, sociais, filosóficos, demonstrando que ela é muito mais que um simples atuar político pois como afirma DALLARI (1994) *o indivíduo, no momento mesmo de seu nascimento, [já] atende aos requisitos fixados pelo Estado para considerar-se integrado a ele, [tornando-se], desde então, cidadão (p. 85).*

O sujeito, referido por COVRE (2004), nasce do entrelaçamento dos fundamentos políticos que irá embasar a noção jurídica fundante dos efeitos do verdadeiro cidadão. A atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, efetiva, os direitos civis políticos e sociais, deixando para a doutrina o entendimento do que seria esta nova cidadania, inerente ao sujeito proposto pela autora.

Desde MARSHALL (1967), a Cidadania se desenvolveu no sentido de tornar-se mais transparente para o povo, mas, ao mesmo tempo, retrocedeu no sentido de se dar condições ao cidadão de efetivá-la o que não se harmoniza com o Decreto nº 591 de 06 de julho de 1992, que aprova os Pactos de Direitos do Homem da ONU e a Convenção Internacional de Direitos Humanos da OEA, ambos de 1969, no sentido de cumprir internamente o disposto no artigo 13 que é o reconhecimento

do **direito de toda pessoa à educação** [concordando entre si que esta] deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e **fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais** (grifo nosso).

Do mesmo modo, a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, que nos seus itens 78 a 82,

considera a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz.

Quando se tem leis internas e externas, devidamente ratificadas, reconhecendo o direito à educação como *instrumentos de direitos humanos*, evidencia-se a nova concepção de cidadania que deve ser direcionada, não apenas àquele cidadão que tinha o pleno exercício dos Direitos Civis, Políticos e Sociais, preconizado por MARSHALL (1967).

O cidadão, que exerce plenamente a Cidadania, não pode ser mais considerado aquele que simplesmente exerce o seu direito de votar, e ser votado, é aquele sujeito social que, no entendimento de COVRE (2004),

passou a ser acoplado uma miríade de sujeitos mais dispersos; os chamados novos movimentos sociais: de gênero, raça, ecologia, paz etc., as várias organizações da sociedade civil. E estes sujeitos, em geral são mais fragmentados, mais imediatistas, voltados que estão às lutas de sobrevivência e agitados no cotidiano (...) contemporaneamente emergem, inseridos mais num paradigma do cotidiano e valorização do acontecimento para pensar a política e uma sociabilidade inovadora, possivelmente progressista. (...) **o sujeito não é (fixamente), está sempre sendo, daí o conceito de sujeito em constituição** (grifo nosso, p. 4).

O entendimento do que seja Cidadania, não pode mais ficar atrelado ao vetusto conceito do que seja uma mera análise de sua expressividade nas classes sociais pois relega, a um segundo plano, a idéia central do que seja cidadania, porque ela não se liga mais à cidade, tampouco ao Estado, pois, como ficou demonstrado, ele tornou-se internacional e supra nacional; bem como veicula-se entre os próprios cidadãos o que encerra a idéia de uma metajurídica, que nada mais é segundo LOZER (2005),

[uma superação] do paradigma individualista, [pois] os interesses metaindividuais voltam-se à proteção do gênero humano, isto é, abandonam a visão isolada do indivíduo (p.10).

Em verdade, acima de interesses metaindividuais e de possíveis visões solitárias de Cidadania KENNEDY, HAHN e LEE (2007) propoem destacar no imaginário coletivo, a cultura política reinante na comunidade política, ou a postura política vigente comumente conhecida como cultura cívica.

Cultura política, para os autores, é considerada como sendo a distribuição de padrões de orientação para objetivos políticos entre os membros de uma nação não ignorando, porém, que este enfoque não é neutro e não está livre de valores. A intenção é destacar um conceito que permite razoavelmente analisar culturas políticas sob bases sólidas e consistentes, tanto no plano nacional interno, quanto no plano internacional comparativo entre sociedades capazes de oferecer uma prática estrutura analítica de trabalho acerca do chamado aprendizado cívico e político. Tal matriz analítica ganha dimensão profícua ao permitir saber como pessoas de quadrantes diversos do mundo, com histórias e culturas contumazes diferenciadas, vêem a Cidadania no contexto da comunidade global atual, cada vez mais interconectada.

Particularmente, é possível saber, então, como pessoas de histórias e culturas diferentes concebem os direitos e as responsabilidades de um bom cidadão

nos seus respectivos domínios que estão mundialmente ligados, mas politicamente separados.

Sob tal desenho teórico, muito além será factível planejar na interseção de cidadania e educação, sobretudo acerca de conteúdos curriculares de unidades acadêmicas, a partir de dados coletados sobre valores e posturas comuns em relação aos aspectos da vida política, inclusive de como não apenas se dá o engajamento em atividades políticas locais, bem como se poderá trabalhar, em época de flagrante recrudescimento da violência, a questão desta entre diferentes povos das sociedades.

Na percepção de PINSKY (2008), mais água se levará ao moinho nos estudos de identidades culturais. No caso brasileiro, onde tudo se arranja *com uma boa conversa como um notável traço de nosso caráter nacional* (p. 45), não será difícil entender que a *desregulamentação e o jeitinho não são espontâneos e ingênuos, não são traços culturais 'naturais'* (idem, idem).

Em se sabendo, como diz o autor, que *é um derrotismo irreal considerar a educação formal apenas caixa de ressonância acrítica da sociedade* (p. 95), muito se poderá avançar na definição de uma política educacional em questão que freqüentemente são tratadas sob discurso falacioso, ou a idealizações proféticas quando não *relegadas a um plano secundário, como se fossem periféricas ou superficiais* (p. 95). Como destaca PINSKY (2008), entre tais questões

é o caso da Cidadania, que só há muito pouco tempo tem merecido alguma atenção das autoridades responsáveis pelo ensino, especialmente o elementar Afinal, qual o objetivo da escola senão formar cidadãos ? (grifo nosso, p. 95/96).

Ao se buscar a cultura política, com seus valores específicos, de uma região ou de um país, chegar-se-á aos dados, conforme afirma PINSKY (2008), do que seja *patrimônio cultural da humanidade. E os direitos e obrigações da cidadania são*

partes integrantes desse patrimônio A cidadania não é, contudo uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana (p. 96).

A sensação de incompletude é inquilina permanente do esforço para construção da Cidadania, tanto na recuperação dos retrocessos históricos, quanto na jornada restante a percorrer. Nem o ufanismo democrático presente nas celebrações oficiais, nem a perdida crença popular na democracia política, resultarem otimismo capaz o bastante de mover a desigualdade reinante, seja de renda, de emprego, de amparo social, judicial, e de acesso às oportunidades de Educação. Ao contrário da tradição européia, aqui se edificou primeiro o Estado, por sinal absoluto, e depois se constituiu a população. Os direitos, muito mais tarde e na contramão da lógica ocidental, se viram conhecidos primeiro por alguns Direitos Sociais quase mais outorgados que conquistados, e, por vezes, lastimavelmente em determinados momentos da história, em detrimento da supressão dos Direitos Políticos e da redução dos Direitos Civis. Nem sempre os Direitos Políticos, posteriormente resgatados, corresponderam à genuína evolução democrática, com a expansão do direito de voto concomitante às forças da representatividade política mobilizados pela população. Onde falta lastro das liberdades civis, falta o Judiciário independente do Executivo, é inibida a expansão dos Direitos Políticos consolidados pelos partidos e pelo Executivo, deixando de vir pela ação dos partidos e pelo Congresso os Direitos Sociais legitimados, sem contar a falta da participação política garantidora dessas liberdades.

Um assistencialismo forjado em gabinete incide em uma quebra da igualdade perante a lei, além de uma interferência na liberdades individualizadas do trabalho da livre competição, sem falar na supressão da condição de independência requerida de quem deveria ter o direito de voto. Uma legislação social não deixa de

ser humilhante para o cidadão, sobretudo, se implantada em período de figuração do Legislativo, quando ganha excessiva centralidade o Executivo, alçado ao lugar de um todo-poderoso, absoluto, torna-se o Estado negociador tão direto da ação política quanto mais distanciado da necessária mediação representativa.

A tendência de valorização do Executivo tem como contrapartida a desvalorização do Legislativo e seus titulares, deputados e senadores, dando margem ao florescimento de uma cultura mais orientada para o Estado, em lugar daquela mais voltada para o cidadão, a Cidadania. A ausência da livre e ampla organização autônoma da sociedade é solo fértil para expansão do interesses corporativos, sabiamente afeitos à prática de distribuição de benefícios sociais por cooptação, face bem familiar da corrupção política, uma triste herança nuançada do cabalista de voto do passado, hoje travestido de representantes da Câmara e do Senado, restrito ao lamentável papel de intermediário de favores pessoais perante o Executivo na saga histórica do mercado do voto.

O fato é que a legislação, tanto a de ontem como a de hoje, foi criada e promulgada, de acordo com as circunstâncias políticas e, não, em consequência das verdadeiras necessidades do povo. Oscilaram à mercê de humores políticos, de ranços históricos, de chicanas eleitorais, e de troca de favores e benesses que acabaram por permitir reeditar o jeitinho com nova roupagem.

Atualmente, como demonstrado no trabalho, ganhou maior reconhecimento no Estado a importância do Direito para a Educação, bem como a Educação para o Direito, ao se criarem Cátedras para seu estudo, que se espera, não fiquem encasteladas. Sejam efetivas no sentido de criar um *feedback* com a sociedade, demonstrando a importância de uma dialética educacional e jurídica no sentido de se efetivar o exercício dos Direitos Civis, Políticos e Sociais, que tão arduamente

galgou a natureza de Direitos Fundamentais, hodiernamente efetivados na Constituição brasileira em vigor.

A evolução constitucional ocorrida nos séculos anteriores, agregadora desses Direitos Cívicos, Políticos e Sociais, bem como as leis que os regulamentam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abriram espaço para o exercício de Remédios Constitucionais, como pretendida garantia cidadã da efetivação de direitos sejam eles Cívicos, Políticos e Sociais que são o desdobramento da Cidadania.

A Educação, como um dos Direitos Sociais, existe para que seja fechado um círculo formador do cidadão pleno, que é aquele que exerce, porque efetivamente também é titular dos Direitos Cívicos e Políticos.

Como **recomendação** final, sugere-se ampla **análise do peso histórico dessa herança cultural**, não como uma simples marca inapelável, mas como um **ponto de partida para um revisionismo** perante o **acatamento da norma** emoldurada no quadro de **uma educação para o exercício dos Direitos**.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ABREU, Clovis *et al.* **O Jeitinho Brasileiro como um Recurso de Poder**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- ABICHT, L. Loyola, **Lenin and the Road to Liberation**. In: Monthly Review. New York, vol. 36, n. 5. p. 24-41, October, 1984.
- AHLERT, Alvori. **Fé Antropológica como Ponte entre Fé e Ideologia em Juan Luis Segundo**. Teol. vida. [online]. 2007, vol.48, no.4 [citado 03 Maio 2008], p.321-336. <http://www.scielo.cl/scielo/id=S0049-34492007000300001>. Acesso em 30/12/2008.
- ALMEIDA. Alberto Carlos. **A Cabeça do Brasileiro**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2007.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Um Novo FUNDEF? As Idéias de Anísio Teixeira**. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.º 75. Campinas. São Paulo. Ed. Cedes, Agosto/2001.
- ANDRIEU-ASSIER, Louis. **O Direito nas Sociedades Humanas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- ARAÚJO. Washington. Disponível em <http://cidadadomundo.org/id=86>. Acesso em 06/01/2007.
- AZEVEDO, José Clóvis de. FERREIRA, Márcia Ondina Vieira & GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Escola Cidadã, Mercoescola e a Reconversão Cultural**. In: **Fragments da Globalização na Educação: uma Perspectiva Comparada**. Rio Grande do Sul: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2001.
- BARACHO, José Alfredo de Oliveira. **Teoria geral da cidadania: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais**. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.
- _____. **Teoria geral dos procedimentos de exercício da cidadania perante a administração pública**. Rio de Janeiro: Revista Ciências Sociais da Universidade Gama Filho, v. 3, n. 1, 1997.
- BARBOSA, Livia Neves de Holanda. **O Jeitinho Brasileiro: um estudo de identidade social**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UFRJ. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1992.
- BECK, Ulrich. **A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva**. In: GIDDENS, A; BECK, U ; LASH, S. ; **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1989.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. **Dedução Chronologica e Analytica**. <http://catalogo.bn.pt/index=ALTITLE#focus>. Acesso em 21/11/2008.

BITAR, Orlando. **Apostilas de Direito Constitucional, 6º Ponto: Constitucionalismo (Inéditas)**. Universidade Federal do Pará, 1962.

BITTAR, Carlos Alberto. **Direitos da Personalidade**. 6ª edição revista e atualizada por BITTAR, Eduardo C. B. P. 22/23. Ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Curso de Direito Civil**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1994.

BLOG TEMÁTICO. Disponível em www.blogtematico.blogspot.com.br/2005_09_04_archive.htm. Acesso em 21/04/2008.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. Brasília: Editora Polis UNB, 1991.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Disponível em www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm. Acesso em 15/04/2008.

_____. **A Era dos Direitos**. Brasília: Editora Polis UNB, 1992.

BOSCO, João. Disponível em www.letras.terra.com.br/joao-bosco/151910/. Acesso em 21/04/2008

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1979.

BREGA FILHO, Vladimir. **Direitos fundamentais na Constituição de 1988: conteúdo jurídico das expressões**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

BRUNO, Rafael. **Os novos currais: TRE diz que Rio Tem um milhão em área de risco**. Jornal JB. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 2008.

BUFFA, Ester *et al.* **Educação e cidadania: quem educa o cidadão ?** 4ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

CAETANO, Marcelo. **Estudos de Direito Civil Brasileiro e Português - I Jornada Luso-Brasileira de Direito Civil**. São Paulo: Editora RT, 1980.

CÂMARA, José Gomes B. **Subsídios para História do Direito Pátrio**. Tomo I. Rio de Janeiro: Editora Livraria Brasileira. 1973.

_____. **Subsídios para História do Direito Pátrio**. Tomo II. Rio de Janeiro: Editora Livraria Brasileira, 1964.

_____. **Subsídios para História do Direito Pátrio**. Tomo II. Rio de Janeiro: Editora Livraria Brasileira, 1965.

_____. **Subsídios para História do Direito Pátrio**. Tomo III. Rio de Janeiro: Editora Livraria Brasileira. 1966.

_____. **Subsídios para História do Direito Pátrio**. Tomo IV. Rio de Janeiro: Editora Livraria Brasileira, 1967.

CAMPELLO, Sérgio Amaral. **Legislação do ensino superior em 1999: uma visão crítica. /Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: ABMES (Cadernos 5), 2000.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. **A Sociologia do Jeito**. In: **A Técnica e o Riso**. Rio de Janeiro: Edições Apec, 1966.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional**. Coimbra – Portugal: Editora Almedina, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3ª Edição. 8ª Reimpressão. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 2000.

CASTILHO, José Roberto Fernandes. **Os direitos humanos e suas gerações**. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, n. 35. São Paulo, 1991.

CHOSSUDOVSKY, Michael. **A Globalização da Pobreza**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

CODA. Roberto. Disponível em <http://vocesa.abril.com.br/capas/53h.gif>. Acesso em 06/01/2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984.

COVRE, Marilou Manzini. **Sujeito/Cidadão-em-construção**. Revista InterAção.Com. do Centro Interuniversitário de Estudos da Criatividade – CIEC. V. 3. São Paulo, 2004.

_____. **A Fala dos Homens**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa. SP. Fundação Carlos Chagas. N° 116, 245-26 <http://www.prac.ufpb.br/comiteparaibanoedh/Artigos%20Educ.%20DHs/Direito%20a%20Educacao.pdf2>, julho/ 2002. Acesso em 11/08/2008.

DA MATA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis.** 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997(a).

_____. **A Casa & a Rua – Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997(b).

_____. **O que faz do brasil, Brasil ?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2004.

DE PLÁCIDO E SILVA; **Vocabulário Jurídico.** Volumes I e II. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1993.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Editora Cortez, 1988.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Discricionariedade Administrativa na Constituição de 1988.** São Paulo: Editora Atlas, 1991.

_____. **Direito Administrativo.** 17ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

DIAS, Floriano Aguiar. **Constituições do Brasil – Império 1822 a 1889 e República 1889 a 1967.** Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Coleção de Códigos “Liber Iuris”, 1975.

DINIZ, Maria Helena. **Lei de introdução ao código civil brasileiro interpretada.** São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico.** 3ª Edição. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1963.

ENCICLOPÉDIA BARSA. **Encyclopaedia Britannica** V. 7. Rio de Janeiro/São Paulo: Editores Ltda, 1968.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro.** 3ª Edição revista. São Paulo: Editora Globo, 2001.

FERNANDEZ, Ricardo R. **Exclusão e Inclusão: o Impacto da Ação Afirmativa.** USIA: Sociedade e Valores dos EUA, Agosto de 1997.

FILHO, Otávio Frias. **STF veta contratação de parentes até terceiro grau.** Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 21 de agosto de 2008.

FRANCA, Demolay. Disponível em www.demolayfranca.org.br/artigo=378. Acesso em 21/04/2008.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

_____. **História da Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: CJS/Petrobrás, 2005.

FRANÇA, Ronaldo. **Revista Veja**, edição de agosto de 2007, nº 2022. Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

GASMAN, Lydinéia. **Documentos Históricos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora MEC/FENAME, 1976.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros – A Prática Política dos Estudos Culturais**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2003.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta Editores, 2007.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GONZALEZ, Cláudio. **Mídia Enaltece Livro que Destila Preconceito Contra os Pobres. Federação dos Bancários**. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em http://www.google.com.br/search?hl=pt-R&q=jeitinho+brasileiro&meta=lr%3Dlang_pt Acesso em 20/04/2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª Edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

HUNGRIA, Néelson. **Comentários ao Código Penal**. V. IX. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1958.

JAGUARIBE, Hélio; SANTOS Wanderley Guilherme dos; ABREU, Marcelo de Paiva; FRITSCH, Winston; ÁVILA Fernando Bastos. **Brasil, 2000: para um novo Pacto Social**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

JESUS, Damásio Evangelista de. **Direito Penal**. Parte especial. Vol. 4. 3ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

_____. **Código Penal Comentado**. 7ª Edição. São Paulo: Editora Renovar, 2007.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

KENNEDY, Kerry J.; Hahn Carole L.; LEE, Wing-on. **Comparative Education Review**, vol. 52, nº 1. In **Comparative and International Education Society**. ISBN 0010-4086/2008/520: 2007,

KEPP, M. **Modos Brasileiros de Escapar do Não**. Folha de São Paulo, Tendências-Debates, 25 fev, 1996.

KOOGAN/HOUAISS. **Enciclopédia e Dicionário**. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1994.

KORONTAI, Thomas. Disponível em <http://opinioenoticia.com.br/mat=5494>. Acesso em 06/01/2007.

KRAMER, Sônia. **Escola Hoje: Questionamentos e Buscas**. Anais de Conferência realizada em Seminário Latino Americano – Rio de Janeiro: PUC/RJ, 18 e 20 de outubro de 2001.

LAMEGO, Cláudia. **Partidos deviam filtrar candidatos**. Jornal O Globo. Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2008.

LEERS, Bernardino. **Jeito Brasileiro e Norma Absoluta**. Petrópolis.,Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

LEITE, S. (org.) **Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil**. Vol. 1. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

LIMA. Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

LO PRETE, Renata. **STF proíbe contratação de parentes até terceiro grau**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 22 de agosto de 2008.

_____. **Congresso tem ‘mercado de votos’, diz projeto de governo**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 23 de agosto de 2008.

LUCCOCK, John. **Notas sobre o Rio de Janeiro**. São Paulo: Editora Martins, 1955.

MAGALHÃES, José Luiz **Quadros de Direitos humanos: evolução histórica**. São Paulo: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 1992.

MALTA, Carlos. Disponível em <http://musicabrasileira.org/images/cmjeitinho.jpg>. Acesso em 06/07/2007

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MARACCI, Moacir Telles et al. **Cidadania: questão histórico-conceitual**. Revista Justiça e Cidadania (CIDADANIA — Associação de Defesa dos Direitos do Cidadão), n. 2. Rio de Janeiro, 1995.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MARTINS, Vicente. Aspectos Jurídico-Educacionais da Carta de 1824. Disponível em <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>. Acesso em 11/08/2008

MAZZINI, Leandro. **Mais uma vez, um Rio sitiado**. Informe JB. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 2008.

MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da Educação no Brasil: O Período Heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 2ª Edição. Instituto Brasiliense de Direito Público. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil**. in **Educação & Sociedade**. Ano XXII – nº 75. São Paulo: Editora Cedes, Agosto/2001.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 28ª Edição. São Paulo: Editora Malheiros, 2003.

MONLEVADE, Antonio. **Enem revela descompasso entre escola e sociedade**. Jornal do Senado: Brasília, 14 a 20 de abril de 2008.

MOOG, Vianna. **Bandeirantes e Pioneiros**. 19ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 2000.

MOREIRA, Renato Jardim. **A História de Vida na Pesquisa Sociológica. Sociologia**, Vol. XV, nº 1. São Paulo, 1953.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira**. 9ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1994.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1995.

NEMI,, Ana Lúcia Lana e MARTINS, João Carlos. **Didática em História – o Tempo Vivido: uma Outra História?** São Paulo: Editora FTD, 1996.

NORONHA, E. Magalhães. **Direito Penal**. 11ª Edição. Vol. 4. São Paulo: Editora Saraiva, 1979.

NOVAES, Fernando A. **História da Vida Privada no Brasil**. V. 1. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

PRADO Jr. Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23ª Edição. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1942/1945.

PINSKY, Jaime; PISNKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e estratégia do desenvolvimento – elementos de uma sociologia especial da administração**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2006.

REGA, Lourenço Stelio. **Dando um Jeito no Jeitinho**. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 2000.

_____. Disponível em www.etica.pro.br/jeitinho. Acesso em 21/04/2008.

REALE, Miguel. **In O Novo Código Civil Discutido por Juristas Brasileiros**. Campinas, São Paulo: Editora Bookseller, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

ROPE, Ananda & PRADO, Thiago. **Tropa para 20 áreas**. Jornal O Dia. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 2008.

ROSA, G. L. Santa. Disponível em <http://www.multipolo.com.br/histologia/transf.htm>. Acesso em 21/04/2008.

ROSAR, Maria de Fátima Félix & KRAWCZYK, Nora Rut. **Diferenças da Homogeneidade: Elementos para o Estudo da Política Educacional em Alguns Países da América Latina** in **Educação & Sociedade**. Ano XXII – nº 75. São Paulo: Editora Cedes, Agosto/2001.

ROSEN, Keith S. **The Jeito. Brazil's Institutional by pass of the Formal Legal System and its Developmental Implications**. The American Journal of the Comparative Law. 1971.

RUCKSTADTER, Cézar Arnaut e MARTINS, Flávio Massami. **Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540)**. <http://www.eduem.uem.br/acta/agro/index.html>. Acesso em 20/04/2008.

SÁLES, Felipe. **Um rastro de sangue na luta para se eleger**. Informe JB. Rio de Janeiro. 22 de agosto de 2008.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Franciscanos na Educação Brasileira**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A escola e a construção da cidadania**. In: **Sociedade civil e educação (coletânea CBE)**. Campinas, São Paulo: Editora Papyrus, 1993.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João (orgs.). **História e Educação**. Rio de Janeiro: Mauad Editora/FAPERJ, 2001.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 22ª Edição. São Paulo: Editora Malheiros, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira..** 20ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 2003.

SPOSITO, Maria Encarnação B. **Capitalismo e urbanização**. Coleção Repensando a Geografia. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

SUNDFELD, Carlos Ari. **Fundamentos de Direito Público**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Malheiros, 1998.

TELLES, Goffredo Jr. **Inicição a Ciência do Direito**. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2001.

TEMER, Michel. **Elementos de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Malheiros, 2007.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **Interpretação da Realidade Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

VASCONCELOS, Cesar Oliveira de. Disponível em [HTTP://br.geocities.com/ivarvasconcelos/Jeitinho.htm](http://br.geocities.com/ivarvasconcelos/Jeitinho.htm). Acesso em 06/07/2007

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tópicos em Histórias da Educação**. São Paulo: EDUSP Editora, 2001.

VIDE, Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. Vol. 79. Brasília: Edições do Senado Federal, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil**, in **Política Educacional: Impasses e Alternativas**. Organizador: Raimundo Portela de Oliveira. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

ZIMMERMANN, Augusto. **Curso de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Iuris, 2002.

Wikipédia.pt. Disponível em wikipedia.org/wiki/Jeitinho. Acesso em 20/04/2008.

WILCKEN, Patrick. **Império à Deriva**. São Paulo: Editora Objetiva, 2008.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.