



## DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: Entre Autonomia e Igualdade de Prestação

*Raquel Coelho de Freitas\**

### **Resumo**

Nesta pesquisa, objetiva-se investigar a efetivação do direito à educação para adolescentes em situação de rua. Parte-se do pressuposto constitucional de que a educação é direito fundamental e deve ser prestada a todas as crianças e adolescentes com absoluta prioridade, nos termos da própria Constituição Federal de 1988, da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 1990. Toma-se como hipótese que a situação de rua envolve crianças e adolescentes em uma série de violações de seus direitos fundamentais, e que a educação, primordial para o processo de desenvolvimento e inserção social da criança e do adolescente e para promoção da igualdade, integra o rol desses direitos. Para tanto, procede-se a um estudo qualitativo, por meio do método dedutivo e utilizando como fontes: referências bibliográficas, documentos históricos, teses, dados fornecidos por órgãos oficiais e a legislação pertinente. Desse modo, observa-se uma multiplicidade de fatores que contribuem para a manutenção da exclusão educacional desses adolescentes, denotando uma ausência conjunta do Estado, da família e da sociedade, o que permite concluir que para efetivação do direito à educação, primeiramente, faz-se necessário garantir-lhes não ser de rua.

### **Palavras-Chave**

Direito fundamental à educação. Adolescentes em situação de rua. Autonomia. Igualdade educativa.

---

\*Professora Associada da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. doutora em Direito Público pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro -- UERI, 2004, onde defendeu a primeira tese de doutorado em direito no Brasil sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior: Mestre em Direitos Humanos Internacionais pela Harvard Law School; Especialista em Violência Urbana pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolveu pesquisa de doutorado na Northeastern University, Boston, EUA, sobre políticas públicas para crianças e adolescentes após a CF/88. Foi também Pesquisadora-visitante da Harvard Law School onde desenvolveu pesquisas sobre imigrantes ilegais e refugiados políticos, e estagiou no Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados em Genebra, Suíça. Além de bolsas da CAPES e do CNPq, foi agraciada com a bolsa Paulo Bonavides; recebeu bolsa da Fundação Ford para Coordenar o Projeto Raca & Poder na UNIRIO e o Projeto Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas na Ueri; recebeu bolsa da Fulbright de Professora Visitante em Boston; foi bolsista da Fundação Carolina para desenvolver pesquisa sobre a fundamentação constitucional do Direito das Minorias, em Valladolid, Espanha, e teve pesquisa do BID aprovada para estudar questões raciais. Foi também nomeada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para compor a Câmara Técnica do Governo para elaboração do projeto "Rio sem Homofobia". Atualmente, leciona Direito Constitucional e Direito Municipal na graduação, e Teoria da Cidadania e Relações Internacionais na pós-graduação da UFC. Coordena o Projeto Direito das Minorias e Fortalecimento de Minorias vinculado ao CNPq, e o Núcleo de Estudos Aplicados Direito, Justiça e Infância, NUDI JUS.

## FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION FOR ADOLESCENTS IN STREET SITUATION: BETWEEN AUTONOMY AND EQUALITY OF PROVISION

### Abstract

In this research, the objective is to investigate the effectiveness of the right to education for adolescents in the street. It is based on the constitutional assumption that education is a fundamental right and must be given to all children and adolescents with absolute priority, according to the Federal Constitution of 1988, of the Convention on the Rights of the Child, of 1989, and in the Statute of the Child and Adolescent, Law n° 8.069, of 1990. It is hypothesized that the street situation involves children and adolescents in a series of violations of their fundamental rights, and that education, primordial for the process of development and social insertion of children and adolescents and for the promotion of equality, integrates one of these rights. For that, a qualitative study is carried out using the deductive method and using as sources: bibliographic references, historical documents, theses, data provided by official bodies and relevant legislation. Thus, there is a multiplicity of factors that contribute to the maintenance of the educational exclusion of these adolescents, denoting a joint absence of the State, the family and the society, which allows to conclude that, first, it is necessary to guarantee them not to live in the street.

### Keywords

Fundamental right to education. Adolescents in street situation. Autonomy. Educational equality.

## INTRODUÇÃO

O direito à educação, compreendido de forma ampla – considerando tanto os processos de transmissão de cultura, realizados em casa, quanto os processos de aprendizagem realizados na escola - é visto como fundamento para que o sujeito possa desenvolver suas habilidades, autonomia, consciência de si e do que lhe cabe na sociedade e, conseqüentemente, proporcionar mudança de vida.

A educação foi reconhecida na Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família, inclusive com a previsão do ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, devendo ser assegurada de modo igualitário, respeitando a diversidade dos sujeitos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Todavia, o reconhecimento legal desse direito não foi suficiente para que fosse garantido de forma efetiva, tanto que condições desiguais no acesso a serviços educacionais continuam sendo realidade no Brasil.

Assim, questiona-se: Como é possível garantir o direito à educação aos adolescentes em situação de rua? Como resposta, busca-se identificar o direito à educação como direito público subjetivo, a própria compreensão da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, a educação como essencial para a formação de sujeitos autônomos, as questões relacionadas ao acesso e à permanência de adolescentes em situação de rua na escola e, por fim, a igualdade nas políticas educativas.

Como metodologia, procede-se a um estudo qualitativo, por meio do método dedutivo e utilizando como fontes: referências bibliográficas, documentos históricos, teses, dados fornecidos por órgãos oficiais e a legislação pertinente. Desse modo, possibilitar-se-á a compreensão de como tem sido o trato da questão da garantia do direito à educação para adolescentes em situação de rua, observando-se uma multiplici-

dade de fatores que contribuem para a manutenção da exclusão educacional desses adolescentes, o que denota uma ausência conjunta do Estado, da família e da sociedade.

## 1 O ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA E O SEU DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

No artigo 6º da Constituição de 1988, a educação é identificada como direito social, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados.

Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais<sup>2</sup> dos homens, seriam: “Prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.” (SILVA, 2005, p.286).

Os direitos sociais formam, desse modo, o esqueleto do Estado social brasileiro estabelecido pela Constituição de 1988, ao que Bonavides questiona:

São eles porventura da mesma natureza e do mesmo grau dos demais direitos fundamentais, a saber, aqueles provenientes da herança liberal – os chamados direitos da liberdade – ou compõem uma categoria de todo distinta, inconfundível para fins de reconhecimento ou execução do Estado? (BONAVIDES, 2015, p.382).

Para o autor, os que negam a identidade estariam divididos em dois grupos: i) os que afirmam a superioridade dos direitos de liberdade sobre os direitos sociais, tendo como base o direito natural e reduzindo os direitos sociais básicos a simples

---

<sup>1</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, elaborada por uma comissão específica da Organização das Nações Unidas (ONU) foi redigida com o intuito de proclamar definitivamente os direitos fundamentais da humanidade e o respeito à dignidade humana. A partir dela, passa a ter reconhecimento internacional a definição de direitos humanos com o acúmulo de três níveis diferentes de direitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais (MONDAINI, 2008, p. 148). Previsão que foi seguida e ampliada pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) celebrados em 1966. O PIDCP estabeleceu direitos políticos endereçados ao indivíduo, e o PIDESC, deveres endereçados aos Estados, o que, certamente, foi abarcado pelo legislador constituinte de 1988, no Brasil.

<sup>2</sup> Bonavides (2015, p.576-577) indica que o conteúdo dos direitos fundamentais foi expresso através do lema revolucionário francês do século XVIII: *liberté, égalité et fraternité*. A partir de então, coube inserir na ordem jurídica positiva os direitos e conteúdos materiais aos quais se referiam cada um dos três postulados. No ano de 1979, durante a aula inaugural dos Cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estrasburgo, Karel Vasak apresentou as primeiras lições a respeito dos direitos de primeira, segunda e terceira gerações, respectivamente, direitos de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Os direitos de primeira geração seriam os direitos de liberdade, sendo os primeiros a constar nos normativos constitucionais: os direitos civis e políticos (BONAVIDES, 2015, p.577). Os direitos de segunda geração, os de igualdade, seriam os direitos sociais, culturais e econômicos, assim como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no ordenamento constitucional das distintas formas de Estado Social (BONAVIDES, 2015, p.578). Os direitos fundamentais de terceira geração, para a teoria clássica, seriam aqueles que não estão destinados à proteção específica de um indivíduo, de uma coletividade ou de um Estado: o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito à comunicação e o direito ao patrimônio comum da humanidade (BONAVIDES, 2015, p. 583-584). Bonavides (2015, p.586) sugere, todavia, que “o vocábulo “dimensão” substitui, com vantagem lógica e qualitativa, o termo “geração”, caso este último venha a induzir apenas sucessão cronológica e, portanto, caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade”. Assim, além de sugerir a substituição do termo geração pelo termo dimensão, Bonavides (2015) propõe a existência de uma quarta e uma quinta geração dos direitos fundamentais, quais sejam: o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo, como direitos de quarta geração; e o direito à paz, como direito de quinta geração.

direito social; e ii) os que sustentam a prevalência dos direitos sociais sobre os de liberdade, cabendo aos direitos sociais a dignidade constitucional de princípio e, à igualdade, o caráter de critério imperativo de interpretação da Constituição no que se refere aos direitos sociais (BONAVIDES, 2015, p.383).

Para além da discussão, Bonavides atribui aos direitos sociais o caráter desestabilizador das Constituições: “Volvidos para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da ordem social, esses direitos se inserem numa esfera de luta, controvérsia, mobilidade, fazendo sempre precária a obtenção de um consenso sobre o sistema, o governo e o regime” (BONAVIDES, 2015, p.389). E mais, os direitos sociais teriam a qualidade de, materialmente, atribuir dinamicidade à Constituição:

Por isso mesmo, a Constituição dos direitos sociais básicos, das normas programáticas<sup>3</sup>, ao contrário portanto da Constituição do Estado liberal, que pretendia ser a Constituição do repouso, do formalismo, da harmonia, da rígida separação dos poderes, do divórcio entre o Estado e a Sociedade. (BONAVIDES, 2015, p.389).

Como direito social, o ensino deve ser ministrado, na perspectiva do disposto no artigo 206 da Constituição de 1988, considerando os seguintes princípios: i) igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola; ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; iii) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como coexistência de instituições públicas e privadas; iv) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; v) valorização dos profissionais da educação escolar; vi) gestão democrática do ensino público; vii) garantia de padrão de qualidade; viii) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p. 87).

Desse modo, a previsão do direito à educação instituída na Carta Constitucional tem como referencial o disposto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, através do qual a educação é fixada como direito de todo ser humano; devendo ser gratuita, pelo menos, nos níveis elementares; obrigatória e acessível a todos; orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e no respeito pelos direitos e pelas liberdades fundamentais do ser humano; promotora de compreensão e tolerância entre as nações (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p.3).

---

<sup>3</sup> Dentre as possíveis classificações das normas constitucionais. José Afonso da Silva, considerando os aspectos eficácia e aplicabilidade, as divide em: i) eficácia plena e aplicabilidade imediata; ii) eficácia contida e aplicabilidade imediata; e iii) eficácia limitada, subdividida em normas definidoras de princípio institutivo e normas definidoras de princípio programático. As normas de eficácia plena incidem diretamente sobre os interesses a que o constituinte quis dar expressão normativa, sendo, portanto, de aplicabilidade imediata, já que são dotadas de todos os meios e elementos necessários à sua executoriedade (SILVA, 2002, p. 101-102). As normas constitucionais de eficácia contida, para Silva (2002, p. 116), são as que têm aplicabilidade imediata e direta, tendo eficácia independente da vontade do legislador ordinário, uma vez que sua aplicabilidade não está adstrita a uma normação ulterior, embora passe a depender dos limites que ulteriormente lhe estabeleçam a lei. Já as normas constitucionais de eficácia limitada, divisíveis em normas definidoras de princípio institutivo e normas definidoras de princípio programático apresentam como característica, respectivamente: i) o fato de indicar uma legislação futura que lhe complete a eficácia e lhe dê efetiva aplicação (SILVA, 2002, p. 123), e ii) o fato de que o legislador constituinte, ou não, em vez de editar regra jurídica de aplicação concreta, apenas traça linhas diretoras, pelas quais se hão de orientar os poderes públicos, um programa de ação a ser “adotado pelo Estado e cometido aos seus órgãos legislativos, de direção política e administrativa, precisamente como programa que obrigatoriamente lhes incumbe realizar nos modos e formas da respectiva atividade.” (BONAVIDES, 2015, p.253).

O direito à educação expresso pela faceta da igualdade representa uma importante base axiológica para dotá-lo de plena eficácia social<sup>4</sup>: “Sem a presença de tal “sopro” igualitarista, perderia sentido o sistema educacional, que exige, por coerência própria, a acessibilidade do aparato educacional do Estado a todos os indivíduos, indistintamente.” (HORTA, 2007, p.129).

A compreensão de educação, todavia, não pode estar restrita ao aspecto formal ou regular. Ao contrário, “há uma relação jus-educacional quando houver alguém regularmente aprendendo e outro ensinando” (POMPEU, 2005, p.93), tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina, já em seu primeiro artigo que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p.1).

A educação foi prevista pelo legislador como um processo amplo de formação do homem, “que se desenvolve dentro e fora da escola, retirando o seu substrato de todas as formas de convivência social” (SIFUENTES, 2009, p.29). O direito à educação tem, portanto, expressões formais e não formais e, no âmbito do direito da criança e do adolescente, conforme disposto no artigo 4º do ECA, deve ser prestado com absoluta prioridade, o que reflete a preferência na formulação e na execução das políticas públicas sociais, por exemplo.

### 1.1 Qual o papel do Estado?

A educação regida pelo conceito de dignidade humana insere-se no conjunto valorativo básico do texto constitucional. Assim, é individualizada como bem jurídico, ao mesmo tempo em que ganha contornos de essencialidade ao desenvolvimento nacional, à construção de uma sociedade justa e solidária e ao preparo da pessoa para o exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais, sociais (RANIERI, 2013, p.67).

Nos termos do artigo 205, da CRFB/1988, a educação é “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” (BRASIL, 1988, p. 87). Desse modo: “Em favor do indivíduo, há um direito subjetivo exigível; em relação ao Estado, um dever jurídico a cumprir.” (POMPEU, 2005, p.89).

Sifuentes (2009, p.27) atribui ao Estado, em matéria de ensino, um duplo papel: i) “integrar a educação na vida política, econômica e social, no seu conjunto, de modo a preservar a unidade entre as pessoas e os grupos que compõem a comunidade nacional” e ii) “assegurar a efetivação do direito à educação de todos os cidadãos, especialmente dos menos favorecidos.”

---

<sup>4</sup> Consoante Silva (2002, p.65), a eficácia do Direito pode ser expressa em dois sentidos: a eficácia social e a eficácia jurídica. A eficácia social designa uma efetiva conduta compatível com a prevista pela norma, relaciona-se, portanto, ao efetivo cumprimento da norma, ao que se atribui o nome de efetividade. Por seu turno, a eficácia jurídica é a qualidade de produzir efeitos jurídicos ao regular situações e comportamentos.

A efetivação do direito social à educação deve observar, ainda, nos termos do artigo 208 da Constituição de 1988: i) a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurada sua oferta gratuita aos que a ela não tiverem acesso na idade própria; ii) progressiva universalização do ensino médio gratuito; iii) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente; iv) educação infantil às crianças até 5 (cinco) anos; v) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; vi) oferta regular de ensino noturno; vii) atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático-escolar, de transporte, de alimentação e de assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 88).

Nessa perspectiva, a Constituição identifica o acesso à educação básica obrigatória - dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos - e gratuita como direito público subjetivo, importando, a ausência de prestação ou a oferta irregular, responsabilidade da autoridade competente, nos termos dos parágrafos 1º e 2º do artigo 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, p.88). O reconhecimento da educação como direito público subjetivo estabelece, para os brasileiros, uma relação protegida pelo Estado (POMPEU, 2005, p.93). Como consequência, conforme Medeiros (2001, p. 48), usufruem da mesma condição “todos aqueles direitos que decorrem do ensino fundamental [leia-se educação básica] e o complementam, tais como, por exemplo, a assistência ao educando, por meio de programas suplementares de concessão de alimentação, material escolar, assistência social e à saúde”, como estabelece o artigo 208, VII, da CRFB/1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

A relação bilateral incluiria, assim, o dever do Estado de promover, proteger e garantir o direito à educação; o dever da família de promover o acesso à educação e o dever da sociedade de financiá-la. De outra parte, o Estado, enquanto sociedade política, teria expectativas em relação aos titulares desse direito, traduzidas: “Nas exigências da cidadania, que demandam participação política e contribuição individual e coletiva para a construção dos objetivos nacionais” (RANIERI, 2013, p. 56), sendo a educação, ao mesmo tempo, autonomia moral e autorresponsabilidade na atuação social e política.

## 2 MEU DIREITO? COMO ASSIM, MEU DIREITO?

O reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito passa pela constatação, primeira, dos direitos do homem. De fato, Bobbio (2004, p.17-18) indica que a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, representou o *consensus omnium gentium*<sup>5</sup> ou *humani generis*<sup>6</sup> sobre um determinado sistema de valores, dando início a uma comunidade de indivíduos livres e iguais e não apenas a uma comunidade de Estados.

A Declaração Universal representou, portanto, “o momento inicial da fase final de um Processo, o da conversão universal em direito positivo dos direitos dos homens” (BOBBIO, 2004, p.19). Mormente, quando a expressão “direitos do homem”

<sup>5</sup> Em uma tradução livre: o consentimento de todas as nações.

<sup>6</sup> Em uma tradução livre: a humanidade.

sugere, para Bobbio (2004, p.20,24), a existência de uma categoria homogênea ou faz pensar na existência de direitos pertencentes a um homem abstrato, e, como tal, apartado do fluxo da história, o que é enganoso, já que os direitos ditos humanos seriam produtos da própria civilização humana.

Bobbio (2004, p.26) aduz que a identificação de direitos do homem passou por distintos processos históricos: desde a difusão das doutrinas jusnaturalistas; passando pela própria Declaração Universal - cujas disposições foram incluídas nas Cartas Constitucionais dos Estados liberais; pelo nascimento, desenvolvimento e afirmação do Estado de Direito; até chegar ao pós Segunda Guerra Mundial, momento em que o problema passa da esfera nacional para a internacional, envolvendo todos os povos.

Nessa tendência de evolução da doutrina dos direitos do homem, os processos de conversão em direito positivo, de generalização e de internacionalização foram acompanhados pela especificação – consistente “na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para uma ulterior determinação dos sujeitos titulares de direitos.” (BOBBIO, 2004, p.31).

Bobbio (2004, p.33) identifica, para além da evolução, três elementos relacionados à multiplicação dos direitos dos homens, quais sejam: i) o aumento da quantidade de bens considerados merecedores de tutela; ii) a extensão da titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; iii) a desconsideração do homem como ser apenas genérico e a visão do homem na concreticidade de ser em sociedade.

No que diz respeito ao aumento de bens tuteláveis, Bobbio (2004, p.33) suscita a passagem dos direitos de liberdade para os direitos políticos e sociais<sup>7</sup>. Em relação à extensão da titularidade de direitos, verifica “a passagem da consideração do indivíduo humano *uti singulus*, que foi o primeiro sujeito ao qual se atribuíram direitos naturais (ou morais) – em outras palavras, da “pessoa” -, para sujeitos diferentes do indivíduo, como a família, as minorias étnicas e religiosas, toda a humanidade em conjunto” (BOBBIO, 2004, p.33, grifo do autor). E, por fim, quanto à especificação, Bobbio (2004, p.34) aponta a passagem do “homem genérico – do homem enquanto homem – para o homem específico, tomado na diversidade de seus diversos *status* sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas)”, que revelam diferenças específicas e que não permitem igual tratamento e proteção.

Nesse curso, foi adotada, pela Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 20 de novembro de 1959, através da qual, crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos, identificando, pois, seus direitos como “*ius singulare* com relação a um *ius commune*; o destaque que se dá a essa especificidade, através do novo documento, deriva de um processo de especificação do genérico, no qual se realiza o respeito à máxima *suum cuique tribuere*”<sup>8</sup>. (BOBBIO, 2004, p.21, grifo do autor).

Ainda em seu preâmbulo, a Declaração de 1959 reconheceu a condição peculiar de desenvolvimento ao indicar que: “a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal

<sup>7</sup> Para Bobbio (2004, p.36), o mundo das relações sociais é complexo, sendo exigível, para a vida e para a sobrevivência dos homens, direitos fundamentais outros que não apenas o direito à vida, à liberdade e à propriedade, a exemplo do direito à instrução.

<sup>8</sup> Em uma tradução livre: dar a cada um o que lhe pertence.

apropriada, antes e depois do nascimento.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, p.1).

Dois outros princípios foram ainda reconhecidos: i) o melhor interesse da criança, como estabelecido no Princípio nº 2 da Declaração de 1959<sup>9</sup>, e ii) a proteção integral, como aduz o Princípio nº 8: “A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, p.1), além de uma proteção ampla aos direitos de liberdade e sociais de crianças e adolescentes.

Em seguida, a Organização das Nações Unidas adotou, em 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos das Crianças<sup>10</sup>, através da qual foi definido o que se pode entender como criança, embora sem uma diferenciação em relação à adolescência: “considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989, p.6).

Foram reforçados os princípios da condição peculiar de desenvolvimento e da proteção integral. Prevendo um rol de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a Convenção de 1989 deixou claro o caráter indissociável dos direitos humanos (LOPES, 2016, p.129), indicando que o século XX foi momento de descoberta, valorização, defesa e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes:

No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com ele, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios. [...] A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança integram o movimento de emancipação progressiva do homem e em seguida da mulher. [...] Com os avanços da medicina, das ciências jurídicas, das ciências pedagógicas e psicológicas, o século XX descobre a especificidade da criança e a necessidade de formular seus direitos, que passam a ser tidos como especiais. (MARCÍLIO, 1998, p.47-48).

A Constituição de 1988<sup>11</sup>, reconhecendo as especificidades dos diferentes sujeitos de direitos, estabeleceu, em seu artigo 227, ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, deixando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

---

<sup>9</sup> A criança gozará de proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, p.1).

<sup>10</sup> Tanto a Declaração de 1959, quanto a Convenção de 1989 foram ratificadas pelo Brasil. A última, através do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

<sup>11</sup> A década de 1980 foi marcada por movimentos de mobilização social em meio ao processo de abertura política que o Brasil vivenciava. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e o movimento Criança e a Constituinte representaram espaço para reivindicações pelo fim da vigência do Código de Menores de 1979, sua substituição pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e pela inserção, no âmbito constitucional, de direitos que garantissem proteção às crianças e aos adolescentes, o que resultou, em 1987, na instauração da Comissão Nacional da Criança e Constituinte e, em 1988, na previsão Constitucional de direitos para crianças e adolescentes (BASTOS, 2015, p. 61).

Passou a vigorar, no Brasil, a Doutrina da Proteção Integral, através da qual crianças e adolescentes, reconhecidos em sua dignidade, são considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e que necessitam de proteção especial e garantia de direitos por parte dos adultos: família, sociedade e Estado (COSTA, 2012, p. 131).

Nesse sentido, a Constituição reconheceu as diferenças formadoras da identidade de determinados grupos de sujeitos – crianças e adolescentes - em relação à sociedade: “São considerados sujeitos autônomos, mas com exercício de suas capacidades limitadas em face de sua etapa de vida. Titulares de direitos e também de obrigações ou responsabilidades, as quais são graduais na medida de seu estágio de desenvolvimento.” (COSTA, 2012, p. 132).

A Doutrina da Proteção Integral deve ser entendida como proteção à pessoa e ao desenvolvimento e não à pessoa em si, como diferencia Costa (2012, p. 133), caso contrário, “continuar-se-ia a considerar a pessoa como se objeto fosse, o que fez parte da tradição histórica do tratamento de crianças e adolescentes pela sociedade e pelo Estado”. E, para tanto, necessário observar os princípios da prioridade absoluta e da condição peculiar de desenvolvimento, por exemplo<sup>12</sup>.

O princípio da prioridade absoluta revela, como objetivo constitucional, a responsabilidade da família, do Estado e da sociedade quanto à garantia prioritária dos direitos previstos para crianças e adolescentes, tanto frente a outras necessidades e direitos, no campo social mais amplo, quanto nas relações horizontais (COSTA, 2012, p.147).

O princípio da condição peculiar de desenvolvimento destaca que crianças e adolescentes estão em processo de desenvolvimento de sua personalidade, o que não se confunde, todavia, com o reconhecimento da peculiaridade em relação ao adulto que irá se tornar, mas em relação à pessoa diferenciada – criança ou adolescente (COSTA, 2012, p.158-159). O processo de desenvolvimento, contínuo ao longo da vida dos sujeitos, especialmente durante a infância e a adolescência, é de fundamental importância para garantir o pleno exercício da vida: “O reconhecimento dessa condição de especificidade, ou do sujeito nessa faixa etária, considerando sua realidade geracional e cultural, é condição singular para seu pleno exercício de cidadania e de convivência social.”<sup>13</sup> (COSTA, 2012, p.158).

O enunciado constitucional é reforçado pelas determinações da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que indica em seu

---

<sup>12</sup> O princípio do interesse superior da criança, embora não positivado na Constituição de 1988, foi previsto pela Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, em seu artigo 3. 1: “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989, p.6). Sua previsão e uso estão relacionados à percepção dos direitos cabíveis às crianças e adolescentes como um conjunto amplo, em harmonia, sendo, portanto, usual no caso concreto (COSTA, 2012, p.153).

<sup>13</sup> Macerata, Magalhães e Resende (2016, p.138) aduzem que: “A maneira hegemônica de entender e se relacionar com essas pessoas que vivem nas ruas é considerando-as “peças mal feitas”, indivíduos mal formados, cuja desgraça e condição estão localizadas em algum problema de desajuste individual ou, no máximo, familiar, desconsiderando todo um modo de funcionamento de nossa sociedade”. Refletem no sentido de que o reconhecimento das pessoas em situação de rua enquanto sujeitos de direitos passa, necessariamente, pela identificação da vida como experiência singular. Seria necessário, então, um novo esforço internacional e nacional no sentido de constatação de categorias humanas ainda mais singulares (como as pessoas que vivem em situação de rua ou os refugiados?).

artigo 3º: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei [...]” (BRASIL, 1990, p. 1), sendo, por certo, dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar os direitos fundamentais, quais sejam: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

## 2.1 Autonomia dos seres: a educação como necessidade primordial

A Modernidade constituiu-se pela heterogeneidade de sociedades e pela consequente multiplicidade de racionalidades e códigos, exigindo, pois, da Política, a sistematização da ordem socioestatal e a limitação do poder; e, do Direito, a constitucionalização dos direitos fundamentais, com vistas à satisfação das necessidades humanas (individuais e grupais) multifacetadas (GUSTIN, 2016, p. 31).

As necessidades, desde a perspectiva de Gustin (1999, p.24), seriam divididas em quatro suposições teóricas<sup>14</sup>, quais sejam: i) sobrevivência<sup>15</sup>; ii) integração societária<sup>16</sup>; iii) identidade<sup>17</sup>; e iv) maximização das competências coletivas e individuais de atividade criativa<sup>18</sup>.

Assim, mais do que uma concepção negativa<sup>19</sup>, que representa falta ou ausência de algo, o reconhecimento das necessidades importa no sentido de superação ou minimização de danos, devendo ser garantidas, aos indivíduos, grupos ou coletividades, oportunidades aptas a permitir “capacidades efetivas de minimização de danos, privações ou sofrimentos graves e, assim, ampliar a potencialidade de atividade criativa” (GUSTIN, 1999, p. 27). Logo, a realização ou a não superação das necessidades teria o poder de afetar, positiva ou negativamente, a plenitude do indivíduo ou dos grupos humanos (GUSTIN, 2016, p. 33).

A superação dessa condição de necessidade seria possível a partir do desenvolvimento da condição de autonomia, indispensável à atuação do ser humano (individual e coletivo) no sentido de: “Criar e recriar condições que permitam a superação de seus sofrimentos graves, sua realização como ser típico na sociedade e, ao mesmo tempo, sua libertação dos constrangimentos internos e externos.” (GUSTIN, 1999, p. 27).

---

<sup>14</sup> Gustin (2016, p.31-32) aduz que, embora de natureza social e cultural - em referência às necessidades, é possível identificar a existência de necessidades humanas generalizáveis não só aos membros de uma comunidade, mas a todo ser humano dotado de potencial atividade criativa e interativa.

<sup>15</sup> Para Gustin (1999, p. 24) a segurança da sobrevivência seria comum a todos os seres vivos (e fundamental): no ser humano, é constrangida pelas determinações temporais, sociais e culturais.

<sup>16</sup> Os indivíduos necessitam trocar experiências, relacionar-se em comunidades ou em sociedades estruturadas a partir de regras de convivência – integração esta que se constrói historicamente (GUSTIN, 1999, p. 24).

<sup>17</sup> Gustin (1999, p.24) relaciona a identidade com a necessidade de individualização dos seres e de distinção de papéis, o que se constitui a partir das escolhas realizadas em determinado contexto social.

<sup>18</sup> Maximização no sentido de superação das limitações ambientais e naturais, exigindo autodeterminação e emancipação com vistas ao desenvolvimento das potencialidades (GUSTIN, 1999, p.24).

<sup>19</sup> A necessidade, segundo orientam Thomson e Añón Roig, é uma situação ou estado de caráter não intencional e inevitável, caracterizado pela privação do que é básico e imprescindível, colocando as pessoas (individual ou coletivamente) em relação direta com dano, privação e sofrimento, degenerativos da qualidade de vida humana e do bem-estar, até que uma satisfação permita uma atuação em sentido reverso (GUSTIN, 1999, p. 27).

A autonomia representa, para o ser, a capacidade de tomar as próprias decisões, de formular objetivos e definir estratégias para atingi-los (GUSTIN, 1999, p.31). Em termos restritos, autonomia equivaleria à capacidade de ação e intervenção da pessoa ou do grupo sobre as condições de sua forma de vida - ao que Gustin (1999, p. 31) denomina de autonomia de ação.

Para além, Gustin (1999, p.31) identifica outra esfera<sup>20</sup> de autonomia a qual denomina de autonomia crítica:

“que não se refere somente ao poder de ação de um indivíduo, mas também e principalmente, a seu poder de apreender e de ordenar conceptualmente seu mundo, sua pessoa e suas interações e de deliberar de forma consciente sobre sua forma de vida”.

Inclusive discute a concepção liberal de autonomia, a partir da qual se considera autônomo o ser autossuficiente (o ser que se realiza em si), sugerindo, ao contrário, que a autonomia deva ser compreendida a partir de “uma natureza que se desenvolva através da sociabilidade e que se realize nessa condição” (GUSTIN, 1999, p.31). A autonomia derivaria, assim, da interação: “É no desenvolvimento psicossocial e através da comunicação de valores e regras que se torna viável a uma pessoa o desenvolvimento da autonomia crítica.” (GUSTIN, 1999, p.31).

Assim, a autonomia de uma pessoa em relação à outra se dá quando ela é capaz de justificar suas escolhas e decisões por meio de formas discursivas: “Ser autônomo é saber que se está agindo com um caráter autônomo em relação aos valores e regras do outro” (GUSTIN, 1999, p.32). A autonomia é, pois, uma necessidade humana de natureza social e que se desenvolve de forma dialógica.

Partindo da perspectiva da autonomia como necessária à superação das necessidades individuais e coletivas, bem como da perspectiva da autonomia como emergente da interação e da sociabilidade, a educação - nos seus aspectos formais e informais - pode ser apontada como elemento indispensável para formação desses sujeitos autônomos.

Carvalho (2017, p. 45), ao reproduzir o pensamento de Arendt<sup>21</sup>, assinala que a educação - ou etapa formativa de iniciação ao mundo, teria, justamente, o caráter de introduzir o indivíduo numa comunidade política, e não de encerrar o processo ou a capacidade de aprendizagem, muito menos fazer com que o indivíduo se encerre numa identidade definitiva.

A educação seria, portanto, justificável não apenas por seu caráter funcional ou por sua aplicação às demandas da vida, mas “por sua capacidade de se constituir co-

<sup>20</sup> Embora sugira a existência de distinção entre a autonomia de ação e a autonomia crítica, Gustin (1999, p.31) indica que são categorias inseparáveis e, por isso mesmo, inviabilizam qualquer tipo de análise separada.

<sup>21</sup> Em seu texto, Carvalho (2017) busca identificar, na obra de Arendt, as discussões a respeito do direito à educação. Nesse sentido, relaciona as ideias de público, privado e sociedade. O público aparece com o sentido de comunidade, de exterior, de mundo criado pelo artifício humano; o privado ganha conotação de espaço privado do lar e do ser; a sociedade de consumidores, identificada por Arendt como sociedade ou social revela as interligações do social com o econômico, levando a discussão de que a sociedade seria menos uma comunidade política ou cultural e mais uma associação gregária cujo objetivo é a circulação de bens de consumo e a maximização da produção: relações econômicas que estariam presentes, agora, no próprio desenvolvimento da educação, nos modelos de aprendizagem e formação educacional.

mo uma experiência simbólica de relação com o mundo comum.<sup>22</sup>” (CARVALHO, 2017, p.26).

## 2.2 Direito à educação para adolescentes em situação de rua: uma questão de acesso e permanência

Além de fixar a educação como direito subjetivo, direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, a Constituição de 1988 estabeleceu princípios para a sua prestação, a exemplo do que determina o artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1988, p. 87).

O que se complementa com o que estabelece o artigo 208, VII, CRFB/1988, quanto ao dever do Estado - o “atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, de transporte, de alimentação e de assistência à saúde”, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 1988, p.88), significando que a prestação educacional deve, além de acessível a todos, contar com programas que favoreçam a permanência dos alunos, garantidas as condições de material didático, transporte, alimentação, dentre outras.

O reconhecimento da igualdade de condições para acesso e permanência no meio educacional está relacionado à escolha da redução de desigualdades como um dos objetivos da República, assim como da promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.1): “Assim, o projeto de sociedade expresso na Constituição afirma a opção por um Estado Democrático de caráter horizontalizado, com ênfase na redução de desigualdades, desde o reconhecimento das diferenças e especificidades.” (COSTA, 2012, p.128).

A redução das desigualdades estaria, assim, associada, dentre outros fatores, à previsão e à garantia do direito à educação para todos, o que se efetivaria através do estabelecimento de condições de acesso e de permanência no meio escolar.

Todavia, a despeito dos avanços legais, o Brasil ainda apresenta panorama de desigualdade no acesso e permanência em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. No que diz respeito à educação básica obrigatória, a Síntese de Indicadores Sociais<sup>23</sup> apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, indicou que: i) as taxas de escolarização das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos subiram de 62,8%, em 2005, para 84,3%, em 2015 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016, p.57); ii) a taxa de frequência escolar bruta das pessoas entre 6 (seis) e 14 (catorze) anos atingiu 98,6% no ano de 2015 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016, p.59); iii) a proporção de adolescentes entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos de idade com frequência à escola

<sup>22</sup> A formação educacional implica acolher e iniciar os que são novos no mundo. com o intuito de torná-los aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam sua herança simbólica comum e pública (CARVALHO, 2017, p.24).

<sup>23</sup> A principal fonte de dados para elaboração deste relatório foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2015, conforme metodologia descrita no próprio documento elaborado pelo IBGE.

passou de 81,6%, em 2005, para 85,0%, em 2015 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016, p.59).

Quando nos atemos à população infantojuvenil em situação de rua, a pesquisa realizada pelo Núcleo de Articulação dos Educadores Sociais de Rua<sup>24</sup>, na cidade de Fortaleza, no ano de 2010, que contabilizou 191 crianças e adolescentes em situação de rua, dentre outros fatores, identificou que: i) 27% conseguiu dar prosseguimento aos estudos até o ensino infantil; ii) 34% havia conseguido cursar o Ensino Fundamental I; iii) 15%, o Ensino Fundamental II; iv) 1%, o Ensino Médio; v) 14% das crianças e dos adolescentes entrevistados não haviam iniciado as atividades educacionais, dispondo, portanto, de nenhum grau de escolaridade, o que denuncia a evasão escolar ao mesmo tempo em que revela o despreparo da oferta de ensino público às crianças e adolescentes em situação de risco (NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA, 2010, p. 13).

A situação de rua em que permanecem estes meninos e meninas e a exclusão escolar a que estão submetidos integram um quadro maior de pobreza e limitações quanto à prestação de direitos, especialmente do direito à educação, mormente quando discutimos a realização desse direito de forma singularizada e capaz de atender às demandas de acesso e permanência de todos os brasileiros.

### 3 A IGUALDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Segundo Gentili (2009, p. 1069), um sistema educacional institucionalmente mais complexo e heterogêneo, menos completo e mais polarizado, segmentado e diferenciado, formado por circuitos nos quais os bens educacionais não se constituem enquanto direitos iguais e inalienáveis, mas cristalizam-se na condição de mercadorias ou concedidas pela graça governamental, tornaria as oportunidades educacionais mais desiguais. Nesses termos, o sistema educacional estaria centrado na “aparente consistência entre o reconhecimento formal de direitos e o tratamento desigual que o mercado concede aos diferentes seres humanos, em virtude de suas também desiguais oportunidades a certos bens e recursos.” (GENTILI, 2009, p.1069-1070).

Para Freitas (2013, p.413), a igualdade formal representaria que “todos têm a mesma igualdade de oportunidades ou de acesso na distribuição de bens escassos”, assim não seria utilizado nenhum critério para diferenciar os indivíduos quanto à distribuição de bens, recursos e direitos, com exceção do critério abstrato, universal (FREITAS, 2013, p.413).

Por isso mesmo, ao pensar na distribuição da educação, bem essencial para o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo, bem como para a aquisição de autonomia, parece certo que uma simples distribuição cega desse bem social ou mesmo uma igualdade formal de oportunidades garantida legalmente a todos não são suficientes para assegurar um resultado igualitário de oportunidades (FREITAS, 2013, p. 414).

---

<sup>24</sup> A Pesquisa anual sobre a vivência de crianças e adolescentes em situação de moradia nas Ruas de Fortaleza foi realizada *in loco* através de colheita de informações pelos educadores sociais e pesquisadores nos espaços de permanência das crianças e adolescentes em situação de rua, resultando em um total de 191 crianças e adolescentes (NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA, 2010, p. 6).

Desse modo, sociedades divididas geram sistemas educacionais divididos, em uma fisionomia de estrutura escolar que “se expande condicionando as oportunidades e distribuindo bens simbólicos de uma forma tão desigual quanto são distribuídos os bens econômicos.” (GENTILI, 2009, p. 1070).

Esse sistema escolar partido e dividido não é capaz de alcançar a democratização do acesso, mas se limita a conduzir os sujeitos aos limites de seus direitos e oportunidades:

“Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, [...] que compõem a sociedade” (GENTILI, 2009, p. 1070-1071).

No bojo do progressivo aumento da duração da instrução escolar, especialmente, da educação básica obrigatória, no Brasil, a igualdade ganha reflexo, primeiro, nas questões do acesso de toda a população a todos os níveis de escolaridade obrigatórios, seguindo-se às questões de acesso, as desigualdades de êxito ganham espaço, fazendo com que muitos não concluam os estudos ou sofram desvios para outro exercício profissional (BOLÍVAR, 2005, p.44).

Nesse sentido, Bolívar (2005, p. 45) entende que as políticas educativas podem ter como objetivo a redução das desigualdades educativas. Além disso, acredita que a igualdade deve concretizar seus predicados – acesso, currículo e resultados, o que pode, inclusive, abrir espaço para a aceitação de outras desigualdades.

A igualdade no ensino, por exemplo, relaciona-se à proposição de uma qualidade de ensino equivalente a todos os alunos, o que pode ser proporcionado, não apenas por um currículo comum, mas por espaço escolar e professores formalmente equivalentes (BOLÍVAR, 2005, p. 47). A relação educativa é formada pela interação entre professores, estudantes (incluindo as relações entre si) e conteúdo, em determinado espaço. Desse modo, a pretensão de igualdade no ensino passa, necessariamente, pela interação produtiva entre esses quatro elementos (BOLÍVAR, 2005, p. 47).

A igualdade de conhecimento e êxito escolar, por sua vez, apoia-se na formulação de uma justiça distributiva<sup>25</sup> que considere todas as desigualdades reais (a exemplo das pessoas com deficiência ou das crianças e adolescentes em situação de rua, que sofrem longos períodos de ausência escolar) para compensar o que escapa à responsabilidade individual, consubstanciando o princípio da discriminação positiva<sup>26</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 47).

---

<sup>25</sup> Para Cesar (2003, p. 228), a Constituição de 1988, na combinação entre os artigos 3º e 5º, estabelece uma igualdade material que se aproxima da justiça distributiva de direitos e bens, tendo como esboço a essência político-institucional do Estado Social, superando o tradicional dualismo entre igualdade formal (consubstanciada, principalmente, na aplicação da lei, no trato processual perante o Judiciário e efetivação de uma justiça compensatória entre as partes) e igualdade material, cujos limites ligados à elaboração e execução de políticas públicas predominantemente utilitárias não permitem a assunção de um verdadeiro compromisso igualitário.

<sup>26</sup> Aplicada à escola, a discriminação positiva representa, segundo Dubet (2004, p. 545), o ato de compensar as desigualdades reais com o objetivo de obter mais justiça. A discriminação teria um primeiro aspecto negativo, consistente “em evitar a concentração excessiva de alunos idênticos, de guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade, de um lado, e de guetos de pobreza e das dificuldades, do outro” (DUBET, 2004, p. 545).

Para Bolívar (2005, p. 47), a adoção de políticas de educação compensatória, desde o momento da entrada na escola, seria elementar para o alcance da igualdade de conhecimento, embora fosse necessária a realização, paralela, de medidas sociais no meio escolar, bem como o uso de formas didáticas mais adequadas: melhor uso do tempo escolar, estudos dirigidos, estabilidade e qualidade das equipes docentes, por exemplo.

Todavia, a justiça distributiva encontra, pelo menos, três limitações: i) resistência por parte daqueles aos quais o modelo meritocrático puro, que consiste na ideia de dar a mesma coisa a todos, assegura vantagens; ii) a influência limitada dos dispositivos, sendo incapazes de alterar sensivelmente o jogo de produção das desigualdades escolares; e iii) a dificuldade dos grupos que estão mal posicionados em relação à escola em defendê-la (DUBET, 2004, p. 546).

Bolívar (2005, p. 48) destaca, ainda, que as desigualdades relacionadas aos resultados ou ao “fracasso escolar” estariam, diretamente, ligadas às desigualdades sociais, resultando, pois, em consequências escolares para os alunos que não estão habilitados por não terem tido a preparação adequada.

Assim, considerando a educação como processo contínuo e que opera com distintos mecanismos de seleção, Bolívar (2005, p. 48) ressalta, em comentário à Farrell, que a igualdade poderia ser identificada a partir de quatro dimensões: de acesso, de permanência, de resultados e de consequências ou benefícios dos resultados.

Quanto à igualdade de acesso, muitos países têm conseguido garanti-la, todavia, com o passar dos anos escolares (da educação básica à educação superior), essas desigualdades ganham dimensões distintas, a exemplo do acesso ao ensino superior.

Quanto à igualdade de permanência, relaciona-se à continuidade dos alunos no meio educativo, sem que abandonem antes de terminar ou ao longo de toda etapa do ciclo escolar, sem diferenças entre grupos sociais (BOLÍVAR, 2005, p. 48).

Os resultados, por sua vez, são considerados igualitários quando qualquer aluno, de qualquer origem social, tem a probabilidade de aprender as mesmas coisas em um nível determinado. Ao passo que, a igualdade de consequências educativas faz referência ao fato de que alunos com mesmos resultados educativos tenham as mesmas oportunidades sociais para alcançar o mercado de trabalho e outras posições sociais, vivenciando vidas similares como resultado de sua escolarização<sup>27</sup> (BOLÍVAR, 2005, p.48).

A igualdade de oportunidades, por sua vez, representa para Dubet (2012, p. 44-46) a possibilidade para todos de alcançar qualquer posição em função de um princípio meritocrático, aspirando menos a reduzir as desigualdades das posições sociais, possibilita a cada um alcançar posições desiguais como resultado de uma competência equitativa na qual indivíduos iguais se enfrentam para alcançar postos sociais hierarquizados.

---

<sup>27</sup> Numa aproximação com a teoria de Walzer (2003) que, dentro da compreensão da igualdade complexa, defende uma independência das esferas, como sinônimo de sistema justo, o que se percebe, em vigor, é um sistema escolar não independente de outras esferas, como: o poder, a situação econômica e a própria problemática da posição social.

Tecendo críticas, Dubet (2012, p. 47) indica que: i) o modelo de igualdade de oportunidades não parece reduzir as desigualdades sociais; ii) a igualdade de oportunidades não enfrenta a questão de indicar quais desigualdades são intoleráveis, contentando-se em se apresentar como “uma rede salva-vidas” para os mais pobres; e iii) a igualdade de oportunidades não parece ser mais liberal e mais favorável à autonomia, pois substitui o conservadorismo dos postos pelo rigor do mérito, fazendo com que cada um seja responsável pelo que efetivamente alcança.

Ao mesmo tempo, propõe a priorização da igualdade de posições, que significa uma representação da justiça social que convida a reduzir as desigualdades de renda, de condições de vida, de acesso aos serviços e à seguridade social, associadas, diretamente, às posições sociais ocupadas por indivíduos distintos em diversos aspectos: nível de qualificação, sexo, idade, talento, dentre outros (DUBET, 2012, p. 43).

A igualdade de posições, ao propor um ajuste na estrutura social, propiciaria: i) aumento da autonomia dos indivíduos, da confiança e da coesão social, já que não haveria competição constante entre os atores; e ii) a efetivação da própria igualdade de oportunidades, considerando que a própria igualdade de oportunidades negligencia as distâncias que separam as condições sociais, que, inclusive, podem ser tão grandes que os indivíduos não consigam nunca atravessá-las (DUBET, 2012, p. 49).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é traduzido, na via constitucional, como direito público subjetivo, devendo ser garantidos acesso e permanência na educação básica obrigatória de modo universal. Entretanto, a exclusão educacional persiste e se recria, fazendo com que o acesso à educação não seja qualificado, limitando-se a uma expansão sem direitos e condicionada, considerando que existem fatores que impedem o desenvolvimento das plenas condições de educação e que concedem aos sujeitos um conjunto de oportunidades extremamente desiguais.

O próprio reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e prioritários absolutos do investimento público, seja na criação e execução de políticas públicas, seja quanto à proteção contra situações de abuso, negligência e exploração, ocorreu, no Brasil, apenas com a promulgação da Constituição de 1988 e com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. A adoção da doutrina da proteção integral traz consigo o importante avanço no que diz respeito à garantia de direitos fundamentais para todas as crianças e adolescentes, diferindo do momento jurídico imediatamente anterior no qual as crianças e adolescentes eram identificados como menores, objetos das políticas estatais, em sua maioria, voltadas para as situações de punição.

Esse reconhecimento de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, faz questionar a manutenção, ainda nos dias de hoje, de significativo contingente populacional infantojuvenil em situação de rua, e a conseqüente negação de direitos a que estão submetidos. Assim, compreendendo a educação como meio para o alcance de autonomia do sujeito, principalmente, quando a construção dessa autonomia se dá a partir dos processos de interação, do contato com o outro, a educação torna-se elemento essencial para superação da situação de rua.

Todavia, a prestação do direito à educação aos adolescentes em situação de rua esbarra, dentre outros fatores, nas dificuldades de acesso e permanência ao sistema educacional brasileiro, burocratizado e que não considera as especificidades de cada um desses meninos e meninas. Soma-se a isso, o modelo meritocrático de educação ao qual estamos submetidos, através do qual todo sucesso ou insucesso no que diz respeito à vida educativa e profissional está condicionado ao próprio indivíduo. Sendo urgente a superação desse modelo para adoção de uma igualdade de posições, disposta a reduzir as desigualdades de renda, de condições de vida, de acesso aos serviços, às políticas públicas e aos direitos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, Angélica Barroso. **Direitos humanos das crianças e dos adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a Efetivação dos Direitos Humanos Infanto-Juvenis**. Curitiba: Juruá, 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio. Equidad educativa y teorías de la justicia. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madrid, España, v. 3, n. 2, p.42-69, 2005. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos como o pensamento de Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.
- CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no Caso da UERJ**. 2003. 322f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Departamento de Direito Público, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- COSTA, Ana Paula Motta. **Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.
- DUBET, François. Los limites de la igualdad de oportunidades. **Revista Nueva Sociedad**, Buenos Aires, Argentina, n. 239, p. 42-50, 2012. Disponível em: <[http://nuso.org/media/articles/downloads/42\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf)>. Acesso em 05 jan. 2018.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FREITAS, Raquel Coelho de. A igualdade liberal. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 409-446, 2013.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a14.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Das necessidades humanas aos direitos**: ensaio de sociologia e filosofia do direito. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Necessidades humanas, autonomia e o direito à inclusão em uma sociedade que se realiza na interculturalidade e no reconhecimento de uma justiça do bem-estar. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; ALMEIDA, Gregório Assagra de; GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paulo César Vicente de; IENNACO, Rodrigo (Org.). **Direitos fundamentais das pessoas em situação de rua**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016. p. 31-50.

HORTA, José Luiz Borges. **Direito Constitucional da Educação**. Belo Horizonte: Decálogo, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

LOPES, Emília. **Os filhos do Estado**: a institucionalização de crianças e adolescentes à luz do direito fundamental à convivência familiar e comunitária. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

MACERATA, Iacã Machado; MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander; RESENDE, Noelle Coelho. Direitos humanos e população em situação de rua: as singularidades no encontro com a rua. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; ALMEIDA, Gregório Assagra de; GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paulo César Vicente de; IENNACO, Rodrigo (Org.). **Direitos fundamentais das pessoas em situação de rua**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016. p. 131-152.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, 1998, p.46-57. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026/28800>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

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

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos**. São Paulo: Unesco; Contexto, 2008.

NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA. **Pesquisa anual sobre a vivência de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza**. Fortaleza: Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. [S.l.], 1989, Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Crianças**. [S.l.], 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2017.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio de Janeiro; São Paulo; Fortaleza: ABC Editora, 2005.

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

SIFUENTES, Mônica. **Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris Editora, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2002..

