



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PRODIR
MESTRADO EM DIREITO

EMANUELLE MOURA QUINTINO

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UMA VISÃO JUSLITERÁRIA EM
VIDAS SECAS

SÃO CRISTÓVÃO
2026

EMANUELLE MOURA QUINTINO

**DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UMA VISÃO JUSLITERÁRIA EM
*VIDAS SECAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PRODIR) da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Área de Concentração: Constitucionalização do Direito.

Linha de Pesquisa: Processo de Constitucionalização dos Direitos e Cidadania: Aspectos Teóricos e Metodológicos

Orientadora: Professora Doutora Míriam Coutinho de Faria Alves.

**SÃO CRISTÓVÃO
2026**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Q7d	Quintino, Emanuelle Moura Direito fundamental à educação : uma visão jusliterária em <i>Vidas secas</i> / Emanuelle Moura Quintino ; orientadora Míriam Coutinho de Farias Alves. – São Cristóvão, SE, 2026. 141 f. Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, 2026. 1. Direito à educação. 2. Cultura. 3. Direitos fundamentais. 4. Memória coletiva na literatura. 5. Ponto de vista (Literatura). 6. Ramos, Graciliano, 1892-1953. <i>Vidas secas</i>. I. Alves, Míriam Coutinho de Farias, orient. II. Título. CDU 342.733
-----	---

EMANUELLE MOURA QUINTINO

**DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UMA VISÃO JUSLITERÁRIA EM
*VIDAS SECAS***

Aprovada em 26/02/2026

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Direito.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Míriam Coutinho de Faria Alves – Universidade Federal de Sergipe
Orientadora

Profa. Dra. Tanise Zago Thomazi – Avaliadora Interna

Profa. Dra. Maria Tereza Uille Gomes – Universidade Positivo
Avaliadora Externa

**SÃO CRISTÓVÃO
2026**

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer a todos que participaram desta caminhada.

À Santíssima Trindade, em quem todas as coisas são possíveis, por me conduzir até aqui, pela intercessão de Maria Imaculada.

Aos meus pais Edelvânia Moura Quintino e Marcelo Silva Quintino, por serem meu apoio desde sempre; ao meu grande amor, Gabriel Torres Oliveira Vasconcelos, por estar ao meu lado em todos os momentos me apoiando e compreendendo, por me inspirar e por ser um exemplo de homem estudioso e dedicado; às minhas tias Márcia Silva Quintino e Maria Damiana Silva Quintino, por serem minhas grandes incentivadoras desde sempre; ao meu avô Jaime Quintino da Cunha, por sua presença e incentivo terno neste período; às minhas irmãs Isabelle Moura Quintino e Marcelle Moura Quintino, pela amizade e incentivo; a toda minha família; ao meu caro amigo Hênio Antônio Bôtto da Costa Neto, que carinhosamente me incentivou a me inscrever para a seleção do mestrado em Direito; e a todos os meus amigos queridos, pelo incentivo nos momentos em que precisei, especialmente à Profa. Doutora Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza, que me abriu os caminhos em pesquisa acadêmica durante a minha graduação em Direito na Universidade Tiradentes e se tornou um exemplo de professora competente e amiga.

À minha brilhante orientadora Míriam Coutinho de Faria Alves, pela confiança, incentivo e orientação, mostrando os caminhos, por meio da arte e literatura, com generosidade e disponibilidade primordiais para construir esta dissertação. Ao meu especial colega de Mestrado, Igor Rodrigues Santos, pela parceria e incentivo durante essa fase, que se tornou um amigo que carrego no coração, sendo uma pessoa fundamental neste percurso.

Aos meus demais colegas de mestrado, Adele Bispo, Lídia Cristina, Taiane Sande, Katyuze Barreto, Ana Maria Lima, Ana Júlia Batista, Walisson Carvalho e Ariel Sousa, entre outros, bem como aos professores e servidores do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

Aos professores doutores Jean Fabien e Maria Tereza Uille Gomes, que participaram da minha banca de qualificação, pelas orientações primorosas que me ajudaram a concluir este trabalho; à Profa. Dra. Tanise Zago Thomazi, por participar da minha banca de defesa, e à Profa. Dra. Flávia Moreira Guimarães Pessoa, que também fez uma análise jusliterária de *Vidas Secas* e dedicou seu tempo para ler o meu trabalho, não participando da banca por conta da sua agenda.

A todas essas pessoas, o meu muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação discute o direito fundamental à educação a partir de uma abordagem jusliterária na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Ao explorar a interseção entre Direito e Literatura, a pesquisa de caráter interdisciplinar propõe compreender como a narrativa literária problematiza elementos culturais relativos ao direito à educação, abordando a desigualdade social brasileira, demonstrando a resiliência dos personagens sertanejos nordestinos e a necessidade de concretização do direito fundamental à educação como via indispensável para a realização de uma vida digna. Desse modo encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Processo de Constitucionalização dos Direitos e Cidadania: Aspectos Teóricos e Metodológicos” dentro do campo dos estudos jusliterários ancorada na hermenêutica fenomenológica. A metodologia utilizada envolve a abordagem qualitativa fundamentando-se em revisão bibliográfica e jurisprudencial. Nesse sentido, visa contribuir através da crítica jusliterária em *Vidas Secas* para a discussão do direito fundamental à educação, articulando as relações entre memória, Constituição, democracia, cultura e desenvolvimento, a tempo em que problematiza as condições de concretização do direito à educação em face da realidade histórica jurídica cultural brasileira, analisando o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), no Brasil, e o papel das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) em sede de Recurso Extraordinário (RE) sobre educação. Conclui-se que a obra *Vidas Secas* constitui um importante instrumento de reflexão jurídica e uma fonte hermenêutica constitucional, especialmente quando articulada à fenomenologia e à perspectiva cultural da Constituição. Por fim, constatou-se que as decisões do Supremo Tribunal Federal em sede de repercussão geral exercem papel relevante na efetivação desse direito fundamental, embora algumas ainda apresentem limitações quando analisadas à luz dos dilemas sociais retratados na narrativa.

Palavras-chave: Cultura; Educação; Jusliteratura; Memória; “Vidas Secas”.

ABSTRACT

This dissertation discusses the fundamental right to education from a legal-literary perspective in Graciliano Ramos's novel *Vidas Secas*. By exploring the intersection between law and literature, this interdisciplinary research seeks to understand how literary narrative problematizes cultural elements related to the right to education, addressing Brazilian social inequality, demonstrating the resilience of the characters from the northeastern hinterland, and the need to realize the fundamental right to education as an indispensable means to a dignified life. In this way, it is linked to the line of research “Process of Constitutionalization of Rights and Citizenship: Theoretical and Methodological Aspects” within the field of legal-literary studies anchored in phenomenological hermeneutics. The methodology used involves a qualitative approach based on a review of the literature and case law. In this sense, it aims to contribute, through legal criticism in *Vidas Secas*, to the discussion of the fundamental right to education, articulating the relationships between memory, the Constitution, democracy, culture, and development, while problematizing the conditions for the realization of the right to education in the face of Brazil's historical legal and cultural reality, analyzing the fulfillment of Sustainable Development Goal (SDG) No. 4 of the United Nations (UN) 2030 Agenda in Brazil and the role of the decisions of the Federal Supreme Court (STF) in an Extraordinary Appeal (RE) on education. It can be concluded that the novel *Vidas Secas* is an important tool for legal reflection and a source of constitutional hermeneutics, especially when linked to phenomenology and the cultural perspective of the Constitution. Finally, it was found that the decisions of the Federal Supreme Court in cases of general repercussion play a relevant role in the enforcement of this fundamental right, although some still present limitations when analyzed in light of the social dilemmas portrayed in the narrative.

Keywords: Culture; Education; Jusliterature; Memory; “*Vidas Secas*”.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art(s). – Artigo(s)
ACO – Ação de Controle Concentrado
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AgR – Agravo Regimental
AI – Agravo Interno
AP – Ação Penal
ARE – Agravo em Recurso Extraordinário
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC – Código de Processo Civil
CTN – Código Tributário Nacional
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DF – Distrito Federal
DJe – Diário da Justiça Eletrônico
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência
et al – *et alii*
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GO – Goiás
HC – Habeas Corpus
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHAD – Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade
IDG – Índice de Desigualdade de Gênero
IPM – Índice de Pobreza Multidimensional
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Min. – Ministro
MEC – Ministério da Educação
MS – Mandado de Segurança
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivo(s) de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
Org. – Organizador(es)
p. – Página
PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil
ProUni – Programa Universidade para Todos
PRODIR – Programa de Pós-Graduação em Direito
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PPP – *Purchase Power Parity* (Poder de Paridade de Compra)
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UFGO – Universidade Federal de Goiás
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
Rcl – Reclamação
RE – Recurso Extraordinário
RES – Resolução
RG – Repercussão Geral
RHC – Recurso Ordinário em Habeas Corpus
RNB – Renda Nacional Bruta
RS – Rio Grande do Sul
RUF – *Ranking* Universitário Folha
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC – Santa Catarina
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF – Supremo Tribunal Federal
STP – Suspensão de Tutela Provisória

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. JUSLITERATURA EM <i>VIDAS SECAS</i>: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ..	13
2.1 A importância da interdisciplinaridade para refletir sobre os problemas sociais contemporâneos	24
2.2 A fenomenologia no campo de pesquisa jusliterária	30
2.3 Hermenêutica Constitucional Jusliterária em <i>Vidas Secas</i>.....	35
2.4 <i>Vidas Secas</i> na Constituição Cultural	40
3 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO EM <i>VIDAS SECAS</i>.....	49
3.1 A educação sob a perspectiva do personagem Fabiano em <i>Vidas Secas</i>	59
3.2 Memória, educação e Graciliano Ramos em <i>Vidas Secas</i>	64
3.3 O direito fundamental à educação como via de proteção da democracia	75
4 A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UMA VISÃO JUSLITERÁRIA EM <i>VIDAS SECAS</i>	83
4.1 O direito humano à educação e ao desenvolvimento e os seus entraves globais 86	
4.2 O direito à educação no Brasil na perspectiva do ODS nº 4 da Agenda 2030 da ONU 96	
4.3 A atuação do Supremo Tribunal Federal em sede de Recurso Extraordinário para concretizar o direito à educação	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	128

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação discute o direito fundamental à educação sob uma perspectiva jusliterária através da obra *Vidas Secas*, de Graciliano. A obra literária *Vidas Secas* apresenta uma família nordestina humilde, composta por Fabiano (protagonista) e sinha Vitória (a esposa), acompanhados dos filhos (personagens que não têm nome), chamados de “menino mais velho” e “menino mais novo”, e da cachorra deles, nomeada de “Baleia”. Em razão da seca, eles são obrigados a abandonar o local onde vivem, enfrentando inúmeras adversidades. Neste percurso, diante da pobreza e da exclusão social, os personagens vivem a ausência de condições dignas de sobrevivência.

Tal romance evidencia as consequências da desigualdade social no país e, ao mesmo tempo, demonstra a resiliência do nordestino, traço cultural herdado pela forte religiosidade nordestina em que a esperança por condições de vida digna figura como força interna atuando nas formas de resistência e sobrevivência.

Deste modo, a presente dissertação reflete sobre o direito fundamental à educação em meio à resiliência dos personagens sertanejos nordestinos e a necessidade de concretização do direito fundamental à educação como via fundamental para a realização de uma vida digna.

Diante disso, o problema central da pesquisa consiste em compreender: como os elementos hermenêuticos constitucionais problematizados em *Vidas Secas* dialogam com os aspectos culturais brasileiros em face da concretização do direito fundamental à educação.

O trabalho justifica-se por seu caráter social, ao esclarecer a importância da integração entre direito e literatura como via de reflexão jurídica, conscientização e concretização de direitos, especialmente o direito à educação. Destaca-se, ainda, no campo concretizador o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a educação e o papel do Supremo Tribunal Federal (STF) para concretizar o direito fundamental à educação no Brasil. Além disso, busca-se incentivar os juristas a perceberem, por meio da literatura, as demandas sociais expressas em *Vidas Secas*, evidenciando a urgência da implementação de uma educação de qualidade como pilar para o desenvolvimento da sociedade.

O objetivo geral da pesquisa é analisar em interseção com a hermenêutica constitucional a perspectiva jusliterária da obra *Vidas Secas* investigando o aspecto central do Direito à educação tendo como objetivos específicos: a) propor uma interpretação jusliterária da obra *Vidas Secas*; b) compreender as relações entre cultura, memória, democracia e

desenvolvimento em face do direito à educação a partir de *Vidas Secas*; c) identificar em *Vidas Secas* uma fonte de estímulo à concretização do direito à educação, diante da desigualdade social retratada na obra, em diálogo com a análise do cenário brasileiro acerca do cumprimento das metas do ODS nº 4 da Agenda 2030 da ONU e de decisões do Supremo Tribunal Federal em sede de Recurso Extraordinário (RE) sobre educação.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por buscar compreender, descrever e interpretar fenômenos sociais (Bogdan; Biklen, 1994). Assim, parte-se da leitura da obra *Vidas Secas* para elaborar reflexões jusliterárias, reconhecendo-a como uma produção humanista.

Trata-se também de uma pesquisa fenomenológica de base epistemológica, pois, conforme Husserl (2000), busca despertar uma consciência crítica dos problemas universais por meio da reflexão filosófica, uma vez que a literatura abrange dimensões humanísticas que ultrapassam o campo estritamente jurídico. Além disso, a pesquisa integra saberes de diferentes áreas — especialmente direito e literatura — e revela uma visão compreensiva do pesquisador (Carneiro, 2013). A interpretação literária implica uma leitura pessoal, na qual o pesquisador seleciona, conforme sua ótica, os aspectos mais pertinentes para análise entre as múltiplas possibilidades temáticas. Além disso, a pesquisa é descritiva, pois visa observar, comparar e expor fatos sem manipulá-los (Cervo *et al.*, 2006), o que se justifica pela intenção de ampliar o conhecimento sobre a relação entre direito e literatura.

A opção pelo método fenomenológico se filia à tradição do Programa de Pós-Graduação em Direito (PRODIR) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no campo das disciplinas de campo teórico filosófico. Esta via metodológica foi iniciada pela professora Doutora Constança Terezinha Marcondes César, que lecionou a disciplina “Direito, Argumentação e Retórica” no PRODIR entre 2011 e 2016. Seguindo esse valoroso legado, a Profa. Míriam Coutinho de Faria Alves através da disciplina Epistemologia Jurídica: Hermenêutica Constitucional, Jusliteratura e Arte, disciplina optativa do PRODIR, traz o campo da fenomenologia para a jusliteratura e a hermenêutica constitucional.

Do mesmo modo, o Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS) fundamental para esta pesquisa visa através da hermenêutica fenomenológica fomentar o diálogo entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros dedicados aos estudos do imaginário jurídico a partir da estética artística e jusliterária propiciando investigações inter, multi e transdisciplinar, de forma pluritemática, ao desenvolverem temas inscritos no panorama do constitucionalismo contemporâneo.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos e documentos científicos relacionados aos temas centrais, atentando para os estudos hermenêuticos na via da constitucionalização dos direitos na forma jurisprudencial, e no âmbito internacional pertinente.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho está estruturado em três capítulos de desenvolvimento. O primeiro capítulo, desenvolvido no tópico 2, apresenta uma visão sobre a interpretação jusliterária, destacando a importância da interdisciplinaridade no direito e da utilização da fenomenologia como meios de reflexão sobre os problemas sociais contemporâneos, além de relacionar a Constituição Federal (CF) de 1988 e a hermenêutica constitucional a uma perspectiva cultural e de interpretação plural.

O segundo capítulo, presente no tópico 3, analisa a educação em *Vidas Secas*, discutindo como a problemática é abordada na legislação vigente e na obra, principalmente a partir da ótica do personagem Fabiano; a relação do direito à educação com a memória histórica do Brasil, que remete ao culturalismo jurídico nacional, com a memória coletiva dos nordestinos, com a memória individual e com a vida do escritor Graciliano Ramos e o papel dos direitos fundamentais, mormente a educação, para a manutenção da democracia, extraindo da arte uma via de desenvolvimento social.

O terceiro capítulo, elucidado no tópico 4, aborda a concretização do direito à educação a partir das lições extraídas de *Vidas Secas*, relacionando-as ao direito humano à educação, como via para o direito humano ao desenvolvimento, tratando sobre a implementação do ODS nº 4 sobre educação da Agenda 2030 da ONU, no Brasil, e sobre decisões do Supremo Tribunal Federal, em sede de Recurso Extraordinário, com eficácia para todos, para o melhor alcance desse direito.

Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo e os principais resultados obtidos a partir da análise desenvolvida nos capítulos anteriores.

2. JUSLITERATURA EM *VIDAS SECAS*: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Vidas Secas, de Graciliano Ramos (2003), está dividida em 13 (treze) capítulos. O primeiro capítulo chama-se “Mudança”, descrevendo a dureza da vida da família de Fabiano, marcada pelo cansaço físico e pela fome, durante o percurso em uma viagem sem rumo, em que “precisava chegar, mas não sabia onde” (Ramos, 2003, p. 10), em que o alívio era a sombra dos juazeiros quando apareciam no vasto sertão, na rota de fuga da seca. Cabe ressaltar, nesse capítulo, o modo de tratamento de Fabiano com os filhos, ao estar de “espírito atribulado” (Ramos, 2003, p.10): expressa uma postura de dureza em relação a eles, quando lhe desobedecem, reage dando-lhes gritos, e, não obtendo resultado, apela para pancadas, influenciado não só pela realidade áspera vivenciada, mas principalmente pela precariedade em relação à educação como via estruturante da formação humana. Pautada pelo deslocamento, a família viaja à beira da morte, mas, mesmo assim, Fabiano sonha com dias melhores.

No segundo capítulo do livro, chamado “Fabiano”, o autor narra a vida do personagem, discorre que o referido é vaqueiro, assim como seu pai e seu avô o eram, e observa que os seus filhos já começavam a reproduzir as características deles, que acreditava serem hereditárias (Ramos, 2003, p. 17). O personagem manifesta crise de identidade, ora pensa “Fabiano você é um homem”, ora “Fabiano você é um bicho”, esta última definição para ele é motivo de orgulho, pois relaciona que ele, apesar das adversidades enfrentadas, “era um bicho, capaz de vencer as dificuldades. [...] ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha” (Ramos, 2003, p.18). O personagem deseja plantar, ter uma terra, um local onde possa criar raízes, porém, ao pensar nisso “Entristeceu. Considerar-se plantando em terra alheia! Engano. A sina dele era correr o mundo, andar para cima e para baixo à toa, como um judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca” (Ramos, 2003, p. 19). Fabiano recorda seu ex-patrão Tomás da bolandeira, o descreve como um homem educado, bom e culto, e reflete sobre o poder da instrução, com isso, preocupa-se com a educação dos filhos e pensa em tratar disso com sua esposa, depois que conseguirem comer.

No terceiro capítulo, intitulado “Cadeia”, os retirantes estão vivendo em uma fazenda do novo patrão de Fabiano, que fica próxima a uma cidade rural. Tal capítulo inicia com a ida do mencionado protagonista à feira da cidade para comprar mantimentos. Contudo, ao sair da feira, o personagem decide parar em uma bodega para tomar um copo de pinga, momento em que aparece o personagem chamado “Soldado Amarelo”, intimando Fabiano a jogar “trinta-e-um” com ele (Ramos, 2003, p. 27). Ficam jogando até o anoitecer e Fabiano termina “pelado” (gasta todo o dinheiro) (Ramos, 2003, p. 28). Depois disso, Fabiano se dá conta do horário,

tarde da noite, e sai sem se despedir do Soldado Amarelo, que vai atrás dele com o objetivo de puxar briga, bate-lhe e mete-lhe na cadeia, depois que Fabiano xinga a sua mãe. O vaqueiro não compreende do que foi acusado e não se defende, fica indignado com a situação. “maltratava-se um pai de família. Pensou na sua mulher, nos filhos e na cachorrinha” (Ramos, 2003, p. 30-33), que precisavam dele. Pensa, “O governo não devia consentir tão grande safadeza” (Ramos, 2003, p. 34) e que se não fosse sua família, faria uma besteira contra o soldado amarelo e “mataria os donos dele” (Ramos, 2003, p. 38).

Em seguida, no quarto capítulo da obra, chamado “Sinha Vitória”, narra a aflição da personagem ao cogitar os motivos do sumiço do marido, “andara para cima e para baixo, procurando em que desabafar” (Ramos, 2003, p. 40), com lágrimas, reza o rosário, recita Ave-Maria, durante os afazeres domésticos, e procura desviar a sua atenção. Em meio às suas cogitações, pensa no que já viveu com Fabiano e no seu grande desejo, “uma cama de verdade, feita pelo carpinteiro, um estrado de sucupira alisado a enxó, com as juntas abertas a formão, tudo embutido direito, e um couro cru em cima, bem esticado e bem pregado. Ali podia um cristão estirar os ossos” (Ramos, 2003, p. 45), “uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira” (Ramos, 2003, p. 46), em substituição da cama de varas em que dormia.

No quinto capítulo, intitulado “O menino mais novo”, fala-se sobre o inconformismo do filho mais novo, diante da indiferença do restante da família, após a façanha do pai. Além disso, é descrito que Fabiano “lhe causava grande admiração. Metido nos couros, de perneiras, gibão e guarda-peito, era a criatura mais importante do mundo” (Ramos, 2003, p. 47), apesar de ter medo dele. O autor relata: “Evidentemente não era Fabiano. Mas se fosse? Precisava mostrar que podia ser Fabiano. Conversando, talvez conseguisse explicar-se” (Ramos, 2003, p. 50). e afirma que o menino teria o mesmo jeito do pai quando crescesse: “Quando fosse homem, caminharia assim, pesado cambaio, importante, as rosetas das esporas tilintando” (Ramos, 2003, p. 51).

No sexto capítulo, intitulado “O menino mais velho”, menciona-se o interesse do personagem em aprender, ao fazer questionamentos à sua mãe e, quando ela não responde de modo satisfatório, ao recorrer ao pai, que o ignora. Ambos os pais se sentem impacientes e se zangam por tantas indagações do filho, até que o pai lhe dá um “cascudo” na cabeça, que lhe causa indignação; assim, ele sai para longe deles, recebendo o consolo da cachorra Baleia. O menino tinha um vocabulário pequeno, então usa gritos e gestos para conversar com Baleia, pois:

Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som

dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de Sinhá Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso (Ramos, 2003, p. 59-60).

O menino mais velho fica intrigado porque a palavra inferno não tem um exemplo físico, quando sua mãe fala sobre ela. Depois do tratamento dos pais, ao questioná-los, fica com receio de lhes fazer perguntas; então, trata de afastar sua curiosidade, imaginando que não fez pergunta alguma nem que recebeu um cascudo.

No sétimo capítulo, chamado “Inverno”, descreve que a família está enfrentando uma enchente, com trovões e um frio medonho. No escuro e em volta de uma fogueira, os pais se comunicam com frases soltas, fazendo repetições, e formam um discurso ambíguo. O casal não presta atenção nas palavras um do outro, faz expressões corporais minguadas, até que, por fim, tentam suprir a deficiência falando alto. Fabiano espera que após a enchente, o pasto cresça, as árvores se enfeitem, o gado aumente, todos da família engordem e talvez até sua esposa ganhe uma cama de couro. Os meninos, sem entender as lorotas do pai, discutem sobre alguma fala obscura dele e, não conseguindo entender-se, atacam-se. Pela primeira vez, diante de uma pergunta dos filhos, Fabiano não os bate, decide falar novamente o trecho que eles não tinham entendido utilizando outras palavras. Assim, o menino mais velho percebe que Fabiano muda a história e desencanta, acreditando que teria sido melhor escutar uma repetição, pois procuraria interpretar tal fala junto com o seu irmão.

O capítulo oitavo, chama-se “Festa”. Fabiano e sua família vão à festa de Natal na cidade, porém, ao chegarem lá sentem-se deslocados em meio à multidão de pessoas. Os meninos dessa vez não sentem curiosidade, sentem medo, até pisam devagar para não chamar a atenção das pessoas. Eles supõem que existem mundos diferentes daqueles da fazenda, acham aquele lugar esquisito e retraem-se ao ouvir rumores estranhos. Fabiano se reconhece inferior, tem receio de se envolver em outra confusão e acabar preso, passando a desconfiar que as pessoas riem dele ou que tentariam enganá-lo; com isso, torna-se carrancudo e evita conversas, convencido de que os habitantes da cidade são pessoas ruins, isola-se para beber, procura “uma cara amiga na multidão. Se encontrasse um conhecido, iria chamá-lo para a calçada, abraçá-lo, sorrir, bater palmas. Depois falaria sobre gado” (Ramos, 2003, p. 76-77). Sinhá Vitória também se sente retraída e acocora-se para fumar cachimbo. Os meninos se comunicam entre si sobre as surpresas que veem no lugar, com as quais ficam maravilhados, com as lojas iluminadas, com coisas nas prateleiras, e as moças bem-vestidas, assim, percebem que não têm conhecimento sobre certas coisas:

Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras das lojas tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. [...] (Ramos, 2003, p. 84).

O capítulo nono, tem como título “Baleia”, o nome da cadela da família, e narra que ela se encontra doente. Fabiano, acreditando que causaria a cura, amarra no pescoço da cachorra um rosário de sabugos de milho queimados, porém, como ela só piora, com o tempo, decide que o melhor a se fazer é sacrificá-la para diminuir-lhe o sofrimento, bem como espera que a cachorra vá para um lugar melhor após a morte.

O capítulo décimo, chamado “Contas”, narra que Fabiano vai ao encontro do patrão para receber seu salário. Antes disso, Fabiano consulta a sua esposa para que ela calcule qual o valor que ele haveria de receber. Porém, Fabiano percebe que, como de costume, as operações do patrão e de sinha Vitória estão diferentes e ao reclamar sobre isso recebe a resposta habitual, que a diferença se dava em razão de juros. Com isso, Fabiano zanga-se, mas tem medo de ser despedido, porque não tem para onde ir e tem que sustentar sua família. O personagem recorda que em um dia de apuros, antes da seca, dirigiu-se à cidade para vender um porco, contudo, o cobrador da prefeitura lhe atrapalhou, dizendo que para vender o porco seria necessário pagar o imposto, desse modo, para não passar fome, Fabiano concluiu que o melhor a ser feito seria voltar para casa e comer a carne do porco, já que com o pagamento do imposto não sobraria dinheiro para comprar outro alimento. Não obstante a sua conclusão, Fabiano decidiu vender o porco em outra rua, quando o cobrador lhe aplicou o imposto e uma multa. Daquele dia em diante, Fabiano passou a pensar que é perigoso criar porcos, acreditando que tudo vai contra ele e que isso era sua sina, assim como foi a de seus antepassados, era analfabeto e tinha a impressão de que os homens sabidos sempre lhe diziam palavras difíceis para roubá-lo. Fabiano se sobressaltava escutando as palavras difíceis, achava-as:

[...] bonitas. Às vezes decorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? Sinhá Terta é que tinha uma ponta de língua terrível. Era: falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele soubesse falar como Sinhá Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado. Por isso esfolavam-no. Safados. Tomar as coisas de um infeliz que não tinha onde cair morto! Não viam que isso não estava certo? Que iam ganhar com semelhante procedimento? Hem? que iam ganhar? (Ramos, 2003, p. 96-97).

Diante disso, Fabiano acredita que só seria possível mudar de profissão caso tivesse aprendido a falar como Sinhá Terta, ela “é que se explicava como gente da rua. Muito bom uma criatura ser assim, ter recurso para se defender. Ele não tinha. Se tivesse, não viveria naquele estado” (Ramos, 2003, p. 97-98). Depois de ter sido preso, Fabiano receia entrar novamente no bar para tomar uma pinga a fim de consolar-se das contas erradas e decide voltar para casa, já cansado. Fabiano conclui que a única pessoa que lhe compreendia era sua mulher, nem precisava falar, bastava os seus gestos.

O capítulo décimo primeiro, chama-se “O soldado amarelo”, narra que Fabiano se encontra novamente com o soldado amarelo, em meio à caatinga. O vaqueiro ao avistar o soldado, sente ódio por ele; de súbito, ao lembrar que ter sido preso e passar à noite na cadeia por sua causa, faz cara feia e o encara, cogitando matá-lo com o facão que estava segurando. Ao perceber isso, “O soldado, magrinho, enfezadinho, tremia. E Fabiano tinha vontade de levantar o facão de novo. Tinha vontade, mas os músculos afrouxavam. Realmente não quisera matar um cristão” (Ramos, 2003, p. 100), não valia a pena. De repente, o vaqueiro se sentiu em perigo, em relação ao soldado amarelo, e a raiva cessou. “Tudo porque se esquentara e dissera uma palavra inconsideradamente. Falta de criação. Tinha lá culpa?” (Ramos, 2003, p. 102). Fabiano percebe que caso tivesse sido educado quando criança saberia se conter, mesmo diante da provocação do soldado, não teria xingado a mãe dele e não teria sido preso. Num gesto de covardia e submissão, Fabiano baixou a cabeça e coçou os pelos do queixo, afastando-se, inquieto “Vendo-o acanhado e ordeiro, o soldado ganhou coragem, avançou, pisou firme, perguntou o caminho. E Fabiano tirou o chapéu de couro. — Governo é governo. Tirou o chapéu de couro, curvou-se e ensinou o caminho ao soldado amarelo” (Ramos, 2003, p. 107).

O capítulo décimo segundo do livro, chama-se “O mundo coberto de penas”, sinha Vitória nota que a seca estava próxima, porque pássaros, as “arribações”, ficavam em bando no mulungu (espécie de árvore), e tais aves matariam o gado, “Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo” (Ramos, 2003, p. 108). Fabiano “Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de sinha Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída” (Ramos, 2003, p. 109). Fugiriam da seca de novo, recomeçariam a vida em outro lugar, ao pensar na viagem, Fabiano estremece. Pensa que seria melhor se tivesse matado o soldado amarelo, e depois levado um tiro de emboscada ou envelhecido na cadeia, do que acabar-se em um caminho, assando no calor, junto com a esposa e os filhos. Desse modo, não se considerava homem, não era nada. Fabiano culpa os pássaros pela vinda da seca, e, finalmente, decide que deveria combinar a viagem com sinha Vitória.

O último capítulo do livro, chamado “Fuga”, narra que a vida na fazenda estava difícil, a caatinga estava amarela, as folhas secas, as últimas “arribações” desapareceram, os bichos morriam, mas “Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre” (Ramos, 2003, p. 116). Apenas quando a fazenda estava despovoada, um cemitério, com a terra dura, Fabiano percebe que o único jeito seria partir. A família parte sem se despedir do patrão, porque não tinham como pagar dívidas, confiavam que Deus protegeria os inocentes. O casal, triste, conversa por monossílabos, com um aperto na garganta, mais velhos e mais fracos, a conversa cheia de mal-entendidos e repetições. O casal não queria viver sempre assustado, com medo da seca, decidiram que não valia a pena viver no sertão, daquela forma, então, sinha Vitória animou Fabiano ao dizer que ele conseguiria outro trabalho, ele estremeceu ao pensar na fazenda, lembrou das coisas insuportáveis, e sem saída, concordou.

No final da obra, “a conversa recomeçou. Agora Fabiano estava meio otimista. Endireitou o saco da comida, examinou o rosto carnudo e as pernas grossas da mulher” (Ramos, 2003, p. 120), espera que encontrassem um lugar melhor para viver, “Agora desejava saber que iriam fazer os filhos quando crescessem” (Ramos, 2003, p. 122). Sinha Vitória não queria que os filhos se tornassem vaqueiros, adotariam costumes diferentes, sonhava. Fabiano desejou que “Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. [...] Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias” (Ramos, 2003, p. 126). Caminham em direção ao sul, “Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. [...] homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos” (Ramos, 2003, p. 126).

Percebe-se que os capítulos do romance não foram escritos de modo contínuo, foi feito de pedaços, o que possibilita a leitura isolada de cada um deles (Candido, 2006, p. 145). Antonio Cândido (2006, p. 145) explica que muitas partes desse livro foram publicadas anteriormente, como peças autônomas, por meio disso sugere que provavelmente a ideia inicial de Graciliano Ramos (2003) não tenha sido a de escrever um “romance”, porém, entende que a junção da obra compôs uma perfeita unidade.

Rubem Braga (1938, p. 3) publicou no jornal *Diário de Notícias* que, sem querer tirar a importância da obra, a qual segundo ele possui grande valor e grande equilíbrio, acredita que o escritor Graciliano Ramos quando escreveu o que chama de “O romance desmontado” não quis se utilizar de uma nova técnica para escrever o livro, essa nova técnica acabou acontecendo. Para ele, a obra foi escrita em formato de contos, com uma certa autonomia, em razão da precária situação financeira do escritor, a seguir:

Eu conheço o quarto onde Graciliano Ramos escreveu o romance "Vidas Secas", e eu sei mais ou menos a situação em que ele escreveu. Essa situação determinou a própria estrutura do romance. Tem, portanto, a sua importância para o público.

Quem pega no romance logo repara. Cada capítulo desse pequeno livro dispõe de uma certa autonomia, e é capaz de viver por si mesmo. Pode ser lido em separado. É um conto. Esses contos se juntam e fazem um romance. Graciliano não fez assim por recreação literária. Fez por necessidade financeira, ia escrevendo e ia vendendo o romance a prestação. Vendeu vários contos. Alguns capítulos ele fez de maneira a poder rachar no meio. Foi colocando aquilo a varejo, em nosso pobre mercado literário. Depois vendeu tudo por atacado, com o nome do romance.

Quasi tão pobre como Fabiano, o autor fez assim uma nova técnica de romance no Brasil. O romance desmontado (Braga, 1938, p. 3).

Nesse contexto, Braga (1938, p. 3) afirma que é uma grande qualidade do livro *Vidas Secas* o seu estilo de economia literária, em que Graciliano Ramos escreve bem, de forma honesta e rigorosa, “mas não escreve um só momento pelo prazer de escrever bem”, escreve de modo funcional, na medida que evita qualquer frase ou detalhes desnecessários. Segundo ele, o autor “Não se escraviza, assim, nem ao seu instrumento de trabalho nem à matéria em que trabalha. Não faz inventários de factos miudinhos e realistas para mostrar força de observação ou capacidade de detalhar”, mas escreve o que quer, pintando os traços essenciais da obra, apenas o suficiente para compor um verdadeiro desenho, em um estilo do autor que é antes de tudo eficiente.

Sobre o mérito de tal obra, concorda com ele Antonio Candido (2006, p. 144) “Esse medo de encher lingüiça é um dos motivos da sua eminência, de escritor que só dizia o essencial e, quanto ao resto, preferia o silêncio”. Do mesmo modo, concorda Lucia Miguel Pereira (1938, p. 221) e acrescenta, ao relatar que “Vidas Secas é um livro de boa humanidade e boa literatura, limpo de intenção e de linguagem. [...]. Romance mudo como um filme de Carlitos”, o filme *Tempos Modernos*, interpretado por Charles Chaplin. Segundo esta última crítica, a grande força de Graciliano Ramos está na “sua capacidade de fazer sentir a vida em potencial, a condição humana intangível e presente na criatura a mais embrutecida”, por isso, a referida entende que não tem sentido julgar *Vidas Secas* como um “romance nordestino” ou como um “romance proletário”, “mas como um romance onde palpita a vida – a vida que é a mesma em todas as classes e todos os climas” (Pereira, 1938, p. 221). Assim, Graciliano Ramos, segundo ela, cumpriu a grande tarefa dos romancistas, tal como o fez Dostoiévski e Mauriac, contudo, lamenta por tal romance ter surgido, em sua visão, “um pouco tarde”, em um momento em que o público literário estava “meio cansado de histórias do nordeste”, depois que se tinha criado

uma categoria que chama de “ridícula” de “escritores do norte” e de “escritores do sul”, esses pré-julgamentos diminuiriam a repercussão do livro (Pereira, 1938, p. 221).

Em *Vidas Secas* percebe-se o desejo dos personagens por transformação social, querem ter o direito de desenvolver-se, e compreendem que a educação é uma ferramenta para isso, o personagem Fabiano nota o impacto da ausência de educação em sua vida e procura mudar o destino dos filhos. Porém, a narrativa mostra a percepção sobre a necessidade de educação de modo gradual, surge à medida em que conseguem sair do estágio mais primitivo de necessidade, de preservação da vida. Após os retirantes não estarem mais passando fome, chegam no estágio de desejar uma vida com dignidade. Sinha Vitória que no início não se incomodava em dormir em uma cama de varas, após ter o que comer, “Esquecera a vida antiga, era como se tivesse nascido depois que chegara à fazenda” (Ramos, p. 43, 2003). Contudo, a personagem e seu marido Fabiano, mesmo durante a nova vida com acesso à alimentação, continuaram dormindo em uma cama de varas, o que passou a incomodar sinha Vitória sobremaneira. Assim, sinha Vitória não para de desejar uma cama igual a de seu Tomás da bolandeira:

Tinha de passar a vida inteira dormindo em varas? Bem no meio do catre havia um nó, um calombo grosso na madeira. E ela se encolhia num canto, o marido no outro, não podiam esticar-se no centro. A princípio não se incomodara. Bamba, moída de trabalhos, deitar-se-ia em pregos. Viera, porém, um começo de prosperidade. Comiam, engordavam. Não possuíam nada: se se retirassem, levariam a roupa, a espingarda, o baú de folha e troços miúdos. Mas iam vivendo, na graça de Deus, o patrão confiava neles — e eram quase felizes. Só faltava uma cama. Era o que aperreava sinha Vitória. Como já não se estazava em serviços pesados, gastava um pedaço da noite parafusando (Ramos, 2003, p. 44-45).

Destarte, a vida dos personagens na fazenda foi ficando cada vez mais difícil, tendo em vista que o patrão de Fabiano não lhe pagava um preço justo pelo salário, a obra narra que “na hora das contas davam-lhe uma ninharia” (Ramos, 2003, p. 92). O patrão tentava enganar Fabiano dizendo que ele pagava juros. Nesse sentido, a vida dos personagens chegou a um estágio no qual não havia mais como se desenvolver naquela realidade, com o dinheiro que recebiam jamais conseguiriam comprar uma cama nova e melhor, entre outras necessidades que surgiram, como outros desejos de sinha Vitória de vestir belos vestidos, que o marido Fabiano, conformado, considera luxo assim como ter uma cama melhor, “Doidice. Não dizia nada [para sinha Vitória] para não contrariá-la, mas sabia que era doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem” (Ramos, 2003, p. 23).

Nota-se que a mudança na vida dos personagens de *Vidas Secas* ao encontrarem uma fazenda para trabalhar na tentativa de harmonizar as suas necessidades, mas que por outro lado, ao chegarem lá são confrontados com um novo problema, a corrupção do patrão, que não paga

as contas de Fabiano da forma correta, fazendo-os sofrer de outro mal. Desse modo, surge um novo problema, que gerou uma nova insatisfação nos personagens, ainda que o seu primeiro sofrimento, a fome, tenha diminuído. Na perspectiva de John Bury (1920), não é possível chegar a um equilíbrio em todo processo de mudança, sempre haverá um novo problema, mesmo que o sofrimento que deu motivo à mudança tenha diminuído:

[...] o ambiente é continuamente alterado em consequência dos próprios esforços do homem para adaptar-se; cada passo que ele dá para harmonizar as suas necessidades e as suas condições produz uma nova desarmonia e confronta-o com um novo problema. Por outras palavras, não há razão para acreditar que o processo recíproco que se desenrola no crescimento da sociedade entre as naturezas do homem e o ambiente que eles estão continuamente a modificar chegue a um equilíbrio, mesmo que, à medida que o carácter das dissonâncias muda, o sofrimento que elas causam diminui (Bury, p. 344, 1920). (tradução feita do inglês para o português)

No mesmo sentido de continuidade, Antonio Candido (2006. 151) identifica que *Vidas Secas* não tem um discurso fragmentário, apesar de ser formado por uma “justaposição dos segmentos” que permite uma descontinuidade, diferente do modelo tradicional, pois o final do livro se encontra com o início, formando um círculo, que interpreta simbolicamente a representação de uma vida esmagada, que reflete a “visão dramática de um mundo opressivo”. Contudo, esse círculo também pode ser interpretado como um fechamento de um ciclo, com um novo ciclo da família de retirantes, que virá com novos desafios a serem enfrentados, próprios de uma mudança/transformação, conforme Bury (1920, p. 344).

O jurista Ronald Dworkin (2000) propõe que a literatura pode ser utilizada para uma melhor compreensão do Direito, servindo como instrumento de apoio à interpretação jurídica por meio da comparação entre ambas, visto que a literatura abrange múltiplas teorias interpretativas — “inclusive teorias que contestam a distinção categórica entre descrição e valoração que debilitou a teoria jurídica” (Dworkin, 2000, p. 221). A leitura literária oferece hipóteses diretas e amplas sobre o objeto, o tema, o significado, o sentido e o tom, o que corrobora para a compreensão do ambiente cultural no qual o intérprete está inserido (Dworkin, 2000, p. 222).

Dworkin (2000) denomina “hipótese estética” a forma pela qual “a interpretação de uma obra literária tenta mostrar a maneira de ler (ou de falar, dirigir ou representar) o texto, revelando-o como a melhor obra de arte” (p. 222). Essa hipótese deve preservar a identidade da obra, considerando integralmente suas palavras, sem, contudo, alterá-la ou torná-la “melhor”, mas avaliando sua coerência interna. O autor conclui que “qualquer um chamado a defender uma abordagem particular de interpretação seria forçado a valer-se de aspectos mais gerais de uma teoria da arte, quer ele percebesse quer não” (Dworkin, 2000, p. 229).

Jean-Paul Sartre (2004) argumenta que a literatura é um instrumento de transformação social. Para ele, todo livro representa um apelo do autor, pois “o universo não é contestado em nome do simples consumo, mas em nome das esperanças e dos sofrimentos dos que o habitam” (p. 120). Assim, a literatura deve constituir-se como um espaço livre de julgamento e voltado a um público capaz de exercer sua liberdade na aplicação dessa mudança. Dessa forma, “a literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente. [...] A obra escrita pode ser condição essencial da ação, ou seja, o momento da consciência reflexiva” (Sartre, 2004, p. 120).

Sartre (2004) ensina que a beleza convence de maneira sutil, quase imperceptível ao leitor:

A beleza aqui é apenas uma força suave e insensível. Sobre uma tela, ela explode de imediato; num livro ela se esconde, age por persuasão como o charme de uma voz ou de um rosto; não constrange, mas predispõe sem que se perceba, e acreditamos ceder a argumentos quando na verdade estamos sendo solicitados por um encanto que não se vê. A etiqueta da missa não é a fé, ela predispõe para a fé; a harmonia das palavras, sua beleza, o equilíbrio das frases *predispõem* as paixões do leitor, sem que este se dê conta; organizam-nas, como faz a missa, como a música, como uma dança; se o leitor passa a considerá-las por elas mesmas, perde o sentido; restam apenas cadências tediosas. Na prosa, o prazer estético só é puro quando vem por acréscimo (Sartre, 2004, p. 22).

Para Gustav Radbruch (2004), o direito pode valer-se da arte, e esta, do direito:

[O] direito pode servir-se da arte, e esta dele. Como todo fenômeno cultural, o direito necessita de meios corpóreos de expressão: da linguagem dos gestos, dos trajes, dos símbolos e edifícios. Como qualquer outro meio, também a expressão corpórea do direito está submetida à avaliação estética. E como fenômeno, o direito pode penetrar no domínio específico da valoração estética como matéria da arte. [...] A linguagem jurídica é fria: renuncia a todo tom emocional; é áspera: renuncia a toda motivação; é concisa: renuncia a todo doutrinamento. Desse modo surge a pobreza propriamente buscada de um modo lapidar, que expressa de modo insuperável a segura consciência de força do Estado autoritário, e que, em sua exatíssima precisão, pode servir de modelo estilístico a escritores de primeira ordem como Stendhal. Se a linguagem jurídica é o estilo frio e lapidar, em estranho contraste, a linguagem da luta pelo direito, do sentimento jurídico combativo, é retórica e ardorosa (Radbruch, 2004, p. 156-157).

Segundo o autor, como o alcance de direitos requer um combate, pois não é fácil conseguir uma mudança paradigmática, a arte pode funcionar como meio de reivindicação. O direito, enquanto fenômeno cultural, utiliza-se de símbolos, da linguagem, de trajes (formas expressivas) que, por sua natureza, estão sujeitas a avaliações estéticas e artísticas.

Em outro momento, Radbruch (1965) observa que a linguagem jurídica costuma ser criticada por ser pobre e árida e porque a linguagem dos juristas se utiliza de pompa e falsidade, em razão do formalismo. Por isso, sustenta que a linguagem da lei não é feita para o

convencimento, mas sim para ordenar, por isso é necessário que tal linguagem não seja marcada pelo emprego de afetividade e de apelos sentimentais, pois quando os legisladores utilizam-se de técnicas superemocionais e de oratória nos Preâmbulos, ao invés de conquistarem o respeito pretendido, apenas conseguem provocar dúvidas, passando a desconfiança deles mesmos em sua autoridade. Do mesmo modo, a linguagem da lei busca evitar o estilo didático. O legislador moderno, segundo ele, não emprega jamais a palavra “porque”, dado que a lei espelha a brutalidade da ordem militar, dispensando de modo absoluto qualquer fundamentação.

Nesse sentido, Sartre (2004) e Radbruch (1965) entendem o valor estético que a literatura proporciona para o direito, diante da barreira da linguagem técnica, a narrativa literária aproxima o público leigo dos debates jurídicos, contribuindo para a pacificação dos conflitos na sociedade, fazendo com que a arte seja uma fonte de inspiração para o jurista, pois a arte impacta a sociedade na medida em que expressa dilemas históricos e culturais.

Dito isso, o direito, a arte e a literatura se vinculam de forma a cooperarem para uma cultura literária do Direito (Alves *et al.*, 2023). Ressalte-se a relevância da obra literária *Vidas Secas*, que impacta leitores com a avidez dos personagens para a conquista dos direitos fundamentais por um futuro mais justo.

A integração entre o direito e a literatura enriquece o estudo jurídico, porque, diante da problemática de linguagem inacessível às pessoas comuns, a narrativa aproxima o não jurista de temas jurídicos, principalmente porque pode se utilizar de recursos linguísticos de forma diferenciada da linguagem jurídica. Para Merleau-Ponty (1999), as sensações são algo particulares, porque partem da experiência pessoal do indivíduo; então, pessoas diferentes podem ter sensações diferentes com a mesma leitura.

Em *Vidas Secas*, percebe-se o sentimento de desamparo estatal pelos personagens principais, integrantes da família de Fabiano, considerando que na narrativa o Estado não fornece nenhum tipo de suporte para os sertanejos, provocando a percepção de ausência de infraestrutura na maior parte do sertão nordestino, o que torna dificultoso para os mais pobres conseguirem sobreviver durante os períodos de seca. Esse desamparo estatal obriga as pessoas a saírem da sua região para recomeçarem a vida em outro lugar, porque somente assim se vislumbra a possibilidade de desenvolvimento. Com isso, a narrativa conduz à compaixão e a aspiração por justiça social, inspirando o desejo pela superação da fome, da miséria e da exploração, e reforçando a importância da efetivação dos direitos sociais.

Por fim, Radbruch (1965) distingue as ciências da natureza das ciências da cultura, afirmando que as primeiras são cegas diante dos valores, apenas se preocupam em registrar os fatos, enquanto as segundas analisam os fatos, relacionando-os a valores e os interpretam

considerando o seu significado valioso. Nessa perspectiva, tanto o Direito quanto a literatura pertencem ao campo das ciências da cultura, em que os valores fazem com que as interpretações adquiram significado.

2.1 A importância da interdisciplinaridade para refletir sobre os problemas sociais contemporâneos

Hilton Japiassu (1976) afirma que, para chegar a uma melhor compreensão do conceito de interdisciplinaridade, é necessário esclarecer outras definições como “disciplina”, a qual possui o sentido de “ciência”, e “disciplinaridade”, definida como a “exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias” (Japiassu, 1976, p. 72).

O autor destaca ainda que o termo interdisciplinaridade não deve ser confundido com conceitos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, os quais apresentam significados distintos. Na “multidisciplinaridade”, as disciplinas apenas coexistem, atuando paralelamente, de forma isolada, sem atuação conjunta e coordenada, apenas buscando proporcionar a visão de um objeto a partir de ângulos diferentes (Japiassu, 1976, p. 73). Já a “pluridisciplinaridade” envolve a cooperação entre as disciplinas, mas não há coordenação, ou seja, uma disciplina não interfere no campo do saber da outra (Japiassu, 1976, p. 73). A “transdisciplinaridade”, por sua vez, “diz respeito ao que está entre as disciplinas, através delas e além de cada uma”, busca realizar uma visão global das ciências, buscando superar a fragmentação científica (Japiassu, 2016, p. 3).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade envolve verdadeira integração entre as disciplinas e não um simples diálogo paralelo de especialistas de diferentes áreas, requer uma troca intensa entre as disciplinas para formar um saber unitário, o qual não é uma adição de todas as especialidades, nem uma síntese de todos os saberes. Seu objetivo consiste em construir um conhecimento unitário, ao superar as fronteiras disciplinares, de modo que uma disciplina consiga influenciar outra disciplina, para formar um conhecimento que não é somente recíproco: é completo, inteiro, concertado, enriquecido (Japiassu, 1976). Para isso, requer a realização de um processo integrativo, o qual:

se faz pela *comparação* dos resultados atingidos por uma disciplina com os resultados fornecidos por outras disciplinas, pelo *confronto* dos pontos de vista ou enfoques diferentes; numa palavra, essa interação pode ir da simples comunicação das idéias à *integração* mútua dos conceitos-chaves, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos

dados, da organização da pesquisa e do ensino que daí resulta (Japiassu, 1976, p. 71)

A prática interdisciplinar, portanto, proporciona o domínio da reflexão, ao comparar os objetos de pesquisa de diferentes disciplinas, e, ao mesmo tempo, congrega tais conhecimentos, através do confronto entre pontos de vista diferentes. Isso possibilita que a especificidade de uma disciplina interfira em outra, gerando uma integração das ciências, como ocorre quando a ciência do direito utiliza dados sociológicos, conceitos antropológicos, para juntas chegarem a um melhor resultado científico para a sociedade. Nesses termos, a interdisciplinaridade envolve conhecimento e ação (Japiassu, 1976).

Edgar Morin (2000) expõe que o conhecimento deve enfrentar o desafio da complexidade causada pelos problemas contemporâneos, de modo que a educação deve promover a “inteligência geral”, de acordo com o contexto em que se encontra a unidade complexa que é o ser humano ou a sociedade, considerando que “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional [...] (e) a sociedade comporta dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional [...]” (Morin, 2000, p. 38).

O conhecimento especializado, segundo Morin (2000), é uma forma particular de abstração, pois retira um objeto de seu contexto, em uma disciplina compartimentada, ocasionando a cisão com o concreto, sendo que os problemas essenciais nunca são parcelados. Para o mencionado autor, a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista acaba por impossibilitar a compreensão e a reflexão, tornando o cidadão inconsciente, reduzindo as chances de um julgamento correto ou de uma visão a longo prazo. Os problemas não devem ser considerados impensáveis em razão de sua complexidade, pelo contrário, sob pena de gerar irresponsabilidade (Morin, 2000, p. 41-43).

Ivani Fazenda (2002) esclarece que a interdisciplinaridade possui vários sentidos, mas apresenta a sua definição como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p. 11). Ademais, a autora sintetiza algumas formas para a definição da interdisciplinaridade, destacando que ela conduz a sínteses imaginativas e ousadas; que é uma forma de ação; um modo de exercitar o conhecimento; que é um tecido bem trançado, porém flexível; bem como que a interdisciplinaridade depende do desenvolvimento das disciplinas (Fazenda, 2002).

Para Husserl (2014), em sua obra *Investigações Lógicas*, existe um estado incompleto em todas as ciências, ao afirmar isso não se refere “ao seu caráter meramente inacabado, a partir

do qual elas pesquisam as verdades do seu domínio, mas à carência da clareza e da racionalidade internas que temos de exigir, independentemente da extensão da ciência” (Husserl, 2014, p. 7). Nesse sentido, segundo o autor (2014), as disciplinas normativas encontram fundamento nas disciplinas teóricas:

[...] toda disciplina normativa requer o conhecimento de certas outras verdades não normativas; estas, porém, retira-as de ciências teóricas determinadas, ou adquire-as por meio da aplicação das proposições, delas retiradas, às constelações de casos determinadas pelo interesse normativo. Isto é também válido para o caso mais especial da técnica e, é claro, em ainda maior medida. Associam-se a ela os conhecimentos teóricos necessários para fornecer as bases de uma realização frutífera dos fins e dos meios (Husserl, 2014, p. 36).

Nojiri (2022) assinala que as pesquisas e estudos desenvolvidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com foco em temas sociojurídicos e outras áreas do direito, exigem uma abordagem plural, com pesquisas empíricas, demandando uma abordagem interdisciplinar, dado que requer a integração entre saberes diversos, em uma epistemologia da interdisciplinaridade.

Segundo o autor, a incorporação das práticas interdisciplinares ocorre de maneira gradual, para somente depois integrar e incorporar métodos e modelos disciplinares específicos. Além disso, afirma que “as questões jurídicas típicas envolvem, por exemplo, a elaboração de formas adequadas de punição, saber quem deve pagar mais ou menos tributos e quais essas quantias, os limites de uma ação governamental diante de interesses particulares [...]” (Nojiri, 2022, p. 30), e para chegar a uma conclusão justa e razoável não há como encontrar respostas apenas no Direito.

De acordo com Therense e Oliveira (2017), nas ações que envolvem direito de família, sobretudo em ações de guarda, é necessário o atendimento psicossocial, sendo realizado um procedimento multidisciplinar, por equipes técnicas de psicologia e serviço social. Porém, de acordo com os conceitos acima, na verdade, as autoras quiseram dizer interdisciplinar, porque, segundo elas, esse procedimento conjunto das duas disciplinas resulta na busca da “compreensão dos processos social e psicológico que se apresentam, visando apontar os principais pontos de conflito, levantar as necessidades individuais e ampliar as possibilidades de transformação do litígio judicial” (Therense; Oliveira, 2017, p. 258).

Percebe-se que, para uma melhor avaliação do caso, é necessário o trabalho em equipe de um profissional da psicologia e de outro do serviço social, resultando na integração dos conhecimentos de ambas as disciplinas para a resolução do litígio processual, de modo interdisciplinar, e não uma atuação separada dos conhecimentos da psicologia e da assistência social, que seria multidisciplinar.

Desse modo, a interdisciplinaridade no plano jurídico também pode ocorrer por meio da arte, sobretudo da literatura. Isso acontece porque “O Direito necessita da Arte para recuperar sua sensibilidade perdida. A razão jurídica precisa abrir-se ao sensível, ao poético, ao imaginário” (Warat, 1995, p. 64). Assim, em um diálogo interdisciplinar, por meio da transmissão da sensibilidade artística que expõe as feridas sociais, abre-se espaço para transformar o direito, curando esses problemas expostos através de decisões judiciais, da criação legislativa e do estímulo de debates que aproximam o cidadão do mundo jurídico, viabilizando soluções plurais, pois “as narrativas literárias atuam na abertura de perspectivas, visões emancipatórias do leitor, de modo que a jusliteratura age como forma de engajamento social e crítico do direito” (Alves *et al.*, 2023, p. 121).

No capítulo V do livro “O que é arte?”, Liev Tólstoi afirma que a arte proporciona a comunhão entre as pessoas, gera, primeiramente, a comunhão entre o artista e todos aqueles que desfrutam dessa arte, que receberão a mesma impressão artística, e depois, com as experiências das pessoas com aquela impressão, serve para unir. Assim, como a palavra faz ao possibilitar a transmissão de pensamentos, a arte possibilita a transmissão dos sentimentos do homem, de modo consciente, por isso, Tólstoi entende que a arte deve ser voltada para o bem.

Isso ocorre porque a arte é capaz de fazer experimentar na outra pessoa (leitor/espectador/ouvinte) os mesmos sentimentos que o artista expressa, contagiando pela imaginação, como se os dois tivessem vivenciado a mesma coisa da mesma maneira, em um intercâmbio humano de sentimentos; por isso, certos tipos de arte em muitos momentos foram banidos, sob o argumento de corrupção da humanidade, o que é um erro (Tólstoi, 2004).

Arrabal e Nascimento (2020) sustentam que “a Arte oportuniza a reflexão e a disseminação do pensamento crítico, participando da epistemologia jurídica de modo interdisciplinar, oportunizando renovações no Direito” (Arrabal; Nascimento, 2020, p. 26). Ademais, a interdisciplinaridade pode ser promovida tanto de forma individual como em equipe (Klein, 1990).

Cumprе esclarecer que a interdisciplinaridade possui relação com o desenvolvimento da ciência, dado que proporciona a criação de novas disciplinas; atende a reivindicações contra o pensamento fragmentado, tendo em vista que a realidade é global e multidimensional, e implica estudar as dimensões socio-históricas de um objeto; amplia a formação profissional, pois requer que as universidades acrescentem saberes de outras disciplinas para enriquecer o aprendizado; e proporciona novos temas de estudos dentro das disciplinas já existentes do curso profissional (Japiassu, 1976, p. 53-54).

Contudo, Zimiani e Hoeppner (2008) observam que ainda existe resistência em aplicar a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem no curso de Direito, sobretudo porque os professores estão condicionados a trabalhar sozinhos, bem como não buscam comunicar saberes de outras disciplinas ao seu campo de saber. Para tanto, propõem o diálogo entre professores para viabilizar uma melhor formação profissional. Essa reflexão traz à tona que o professor de Direito deve assumir a responsabilidade e a consciência de que possui a obrigação de proporcionar um ensino jurídico interdisciplinar, dado que esse caminho conduz o jurista a adquirir um conhecimento mais completo em sua aprendizagem e, consequentemente, na sua prática profissional.

Segundo Luis Alberto Warat (1985), a epistemologia deve provocar reflexão e começar por superar os problemas emergentes inseridos no ensino jurídico, abandonando o ensino de teorias meramente dogmáticas. Para ele, a epistemologia contribui para a formulação do conhecimento jurídico através da problematização do saber jurídico, especialmente no campo da educação jurídica, que envolve métodos distintos e pretensões sociais. Assim, a epistemologia de natureza pedagógica deve analisar criticamente o método de constituir o conhecimento jurídico, assim como deve criticar métodos de ensino (Warat, 1985, p. 65).

Warat (2010) defende que o saber jurídico deve ser formulado a partir de outros saberes, como as ciências sociais e o senso comum. Segundo ele, houve uma tentativa falha, em sua opinião, por aqueles que se atribuem a cientistas, de que é possível romper com o senso comum nas pesquisas científicas, considerando que é impossível não manifestar a própria ideologia, pois é inevitável que as teorias científicas resultem de uma interpretação política do social, de forma que o rigor científico acaba possuindo uma “fachada de dominação”, em que a “pregada neutralidade esconde seu propósito de favorecer o já estabelecido em detrimento do novo” (Warat, 2010, p. 43).

Para Warat (*et al.*, 1980), dentro do que chama de *semiologia do poder*, não basta um método retórico-discursivo, cabe ao pesquisador criticar e desvelar as verdades fossilizadas e os silêncios causados pelos discursos tradicionais, a partir de análises em uma dimensão política e afetiva. A semiologia do poder “tenta estudar as leis e regularidades dos discursos, o caráter linguístico dos mesmos, como jogos de efeitos, de estratégias e normas de ação, de dominação e de luta” (Warat *et al.*, 1980, p. 147).

Isso ocorre porque, nos dizeres de Warat (*et al.*, 1984), o Direito é significativamente complexo, traduzido como um “processo cumulativo de discursos e significações, pois toda pesquisa implica uma seleção arbitrária e fragmentada de informações” (Warat *et al.*, 1984, p. 7). Nesse sentido, o estudo da semiologia busca compreender os efeitos político-ideológicos

das concepções jurídicas e a influência que esses discursos exercem na sociedade, ao passo que verifica um “manifesto poder social” aos que têm tal capacidade interpretativa do Direito.

Nessa perspectiva, Warat (*et al.*, 1984, p. 102) denomina de “retórica do corpo”, no âmbito da semiologia política, o modo de ultrapassar a persuasão, quando o autor de uma obra busca realizar o apoderamento dos corpos, invadindo os sujeitos, na tentativa de gerar “corpos ideológicos”. Isso ocorre, na medida em que toda formação discursiva depende de uma prática política, em que o pesquisador busca alterar o comportamento dos indivíduos para implementar uma determinada prática política.

Em outro ponto, Warat (1985) propõe o que conceitua de *Epistemologia da Carnavalização*, como o lugar para detectar o novo, uma forma de abandonar a dogmática ortodoxa do direito e os discursos alienantes, utilizando-se da filosofia, de modo a não mascarar e reprimir a individualidade. Ele explica que não deve ocorrer um consenso forjado decorrente da confusão entre o desejo e a lei, sustentando que a prática democrática consiste no reconhecimento, pelos instituídos, da legitimidade do conflito na sociedade.

Nessa perspectiva, Warat (2010) concebe a verdade como “uma ação cooperativa” (Warat, 2010, p. 53), contrapondo-se ao individualismo imposto pela modernidade. Tal autor propõe uma visão surrealista, em que os afetos e a cooperação social contribuem tanto para a produção imaterial como material, em um método que, segundo ele, é desconstrutivista, ao sugerir o abandono de práticas passadas, sem que, contudo, seja abandonada a memória. Nas palavras do mencionado autor, “uma das formas mais monstruosas do prolongamento do genocídio e do terror cotidiano é a de forçar-nos a não ter memória” (Warat, 2010, p. 60), pois isso contribui para a manipulação ideológica, como a manipulação através da linguagem.

Com base nesse método epistemológico, Warat (2010, p. 42) defende que a aplicação do direito não se restringe a um mero normativismo jurídico, pois os juristas devem dar voz aos esquecidos da sociedade, despertando-lhes as consciências, razão pela qual é necessário sair das normas para implementar a justiça social. Para ele, uma das formas de fazer isso é por meio do surrealismo, com a utilização da criatividade imaginária, de modo a trabalhar o inconsciente humano, para que se possibilite a mudança de um pensamento já estabelecido proveniente da intuição sensível espontânea ou da preguiça do pensamento.

Em outra visão complementar sobre a contribuição das pesquisas através do método epistemológico, Humberto Maturana (2001) afirma que a epistemologia busca fundamento na experiência do ser humano, de modo que entende que a ciência é uma forma de explicar, de esclarecer algo que é constatado pelo ato de observar, conforme o critério de aceitação. Para isso, o referido autor destaca a diferença entre o que é ilusão e o que é percepção, através do

uso da razão, e entende que a ciência tem a sua validade expressa na conexão com a vida cotidiana (Maturana, 2001).

Maturana (2002) identifica duas correntes epistemológicas. Na primeira, que denominou como *objetividade-sem-parênteses*, sustenta que o que é dito é válido em razão de uma questão independente do que foi sustentado, ou seja, em confronto com a objetividade da realidade, que são os dados e as medições. Desse modo, traça um caminho explicativo que reconhece a existência de uma realidade transcendente que torna válido o conhecer e o explicar, e o conhecimento é universal, fundamentado na objetividade, sendo aplicável para qualquer observador.

Na segunda corrente, Maturana (2002) conceituou a *objetividade-entre-parênteses*, a partir da relevância da capacidade de observar e de questionar a origem das coisas, dado que, quando aceitamos algo como explicação, o que é aceito, na verdade, é “uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente” (Maturana, 2002, p. 47). Nesse ponto de vista, a validade das explicações é subjetiva, na medida em que não se constitui de forma independente do sujeito observador, razão pela qual um pensamento diverso não necessariamente anula o outro.

Angelo Golia (2022) fundamenta sua teoria em diferentes áreas do saber, pelo estudo da política, da economia e do direito, e explica os impactos de cada uma dessas áreas no constitucionalismo atual, tendo em vista que, de acordo com o seu pensamento, os meios de comunicação (poder, dinheiro, autoridade jurídica) são primordiais na sociedade moderna.

No aspecto crítico, o autor sustenta que não é interessante alimentar o negativismo legal/constitucional ou criar o que chama de “obsolescência constitucional”, dado que, em sua opinião, isso seria uma estratégia estéril e autodestrutiva. Ao contrário, aponta que o destaque das contradições em um viés epistemológico pode gerar uma transformação, pois o constitucionalismo transcende a si mesmo, aborda questões constitucionais muitas vezes não resolvidas, ou até ocultas, como o poder privado da sociedade, o pluralismo jurídico (transnacional) e a democracia para além do Estado. Para tanto, o autor utiliza-se de dados empíricos para emitir sua visão subjetiva, com o fim de fazer surgir uma nova realidade jurídica.

2.2 A fenomenologia no campo de pesquisa jusliterária

Conforme entende Aquiles Côrtes Guimarães (2010, p. 25), a fenomenologia vai além de um método, considera-se uma atitude, que restaura os fundamentos do direito, por meio da vivência e da singularidade dos indivíduos. Nesse viés, a fenomenologia do direito preocupa-se em ver os problemas jurídicos sob uma outra perspectiva, qual seja, “Pela via da intuição e descrição das suas essências e suas conexões de sentidos” (Guimarães, 2010, p. 15). Desse modo, através da fenomenologia não se busca superar qualquer teoria jurídica, mas sim fazer uma releitura dessas teorias, abstendo-se de analisar sua validade, sem nenhum preconceito, tendo em vista que intuir significa olhar de dentro algum objeto, desvendando todas as suas potencialidades (Guimarães, 2010, p. 16).

Guimarães (2010, p. 18) explica que a fenomenologia do Direito trata de questões da vivência humana expressas em dados empíricos relacionadas às operações jurídicas, bem como trata de formulações que orientam as ações do Direito. Segundo ele, a fenomenologia do Direito busca extrair a essência desses dados, atribuindo-lhes conceitos universais para caracterizar o seu ser, a partir de evidências, não se preocupando somente em justificar os fenômenos jurídicos, mas também em um modo de reconstrução da ciência do Direito, e entende que para isso é necessário a positivação jurídica, porque proporciona segurança jurídica, bem como é preciso elevar essas essências ou significados dos fenômenos à positivação normativa (Guimarães, 2010, p. 25).

Husserl (2000, p. 13-23) nos indica que a fenomenologia tem a tarefa de elucidar a essência do conhecimento (fato da natureza), designando um método e uma atitude intelectual (filosófica) e procurando ao mesmo tempo experienciar o conhecimento, pela percepção, pela recordação, e até pelo indeterminado e pelo desconhecido.

Nesse viés, a fenomenologia liga-se à teoria do conhecimento, com o fim de experienciar os problemas universais, e se alia à tentativa de tomada de posição científica. Para tanto, se utiliza do que chama de “imanência do conhecimento”, entendida como qualificação para iniciar a teoria do conhecimento e que guia a crítica do conhecimento e da razão em geral (Husserl, 2000, p. 29-37 e p. 59).

A fenomenologia compreende as verdades universais a partir das intuições, as quais permitem “empreender operações lógicas, comparar, distinguir, subsumir em conceitos, predicar” (Husserl, 2000, p. 8), contudo, não se resume a admiti-las como uma evidência, deixando de refletir sobre elas. É preciso elevar o intuitivo à consciência, de modo a se valer do que é *transcendente em sentido verdadeiro* (Husserl, 2000, p. 8).

Frise-se que para a fenomenologia não tem sentido falar de coisas que simplesmente existem e não servem senão para serem vistas. Desse modo, a fenomenologia se preocupa com

questões profundas, que não podem ser facilmente percebidas, por isso, se preocupa com o aparecer e o que aparece, assim como se preocupa com a valoração e o valor, utilizando-se da filosofia e das ciências naturais (Husserl, 2000, p. 23),

Nesses termos, conforme Husserl, a fenomenologia se revela como a doutrina universal das essências, fazendo parte da ciência da essência do conhecimento, pois visa as suas fontes, as origens intuídas de forma genérica, os dados absolutos genéricos, a medição de todo o sentido, “e, em seguida, o direito, do pensar confuso, de resolver todos os enigmas que ele propõe na sua objetualidade” (Husserl, 2000, p. 56). Sob um olhar transcendente, a fenomenologia busca clarificar o fenômeno absoluto, com base na singularidade intuída, constituindo uma consciência puramente imanente (Husserl, 2000, p. 57). Tal autor expõe:

[...] A fenomenologia procede elucidando visualmente, determinando e distinguindo o sentido. Compara, distingue, enlaça, põe em relação, separa em partes ou segrega momentos. [...] é o método especificamente filosófico, na medida em que tal método pertence especificamente ao sentido da crítica do conhecimento [...] (Husserl, 2000, p. 59).

Assim, de acordo com Husserl (2000), a fenomenologia busca atingir a clareza, porém, observa que somente é possível compreender racionalmente o imanente, ou melhor, algo sobre o qual é possível observar, aprender ao examinar o seu sentido e transformar em dados. Segundo ele, o contrário ocorre com o transcendente, que chama de *transcendente em geral*, dado que esse tem o efeito de causar obscuridade no ser humano, pois não pode gerar dados evidentes ou absolutos, contudo, é permitido utilizar-se desse transcendente na fenomenologia para constatar a existência de algo, mas não a sua validade, atribuindo-o como *fenômeno de validade*, ou seja, fatos que não são verdades vigentes (Husserl, 2000, p. 5-9).

Existem diversos tipos de experiências, porém, o interesse da fenomenologia é por uma experiência em comum presente no universo subjetivo, ou seja, na intersubjetividade, tendo em vista que considera a harmonia como sendo importante para a explicitação da intencionalidade, dado que isso permite a constatação de um fato e a sua percepção por analogia (Husserl, 2013). Além disso, a intencionalidade configura “atos do eu” e demonstra a personalidade do sujeito, que se expressa por meio de atos sociais, pelo modo em que se estabelece a comunicação entre humanos e se forma a comunidade, proporcionando a criação de uma cultura valorada pelo homem, por isso, é preciso partir do que é compreensível (Husserl, 2013).

Constança Marcondes Cesar (1998) reflete sobre a relação entre fenomenologia e cultura. Segundo ela, em análise do pensamento de Miguel Reale, acerca da dialética da complementaridade, aproximou o pensamento fenomenológico do neokantismo, entendendo

que “Nela o sujeito cognoscente não tem valor absoluto, mas preponderante e a relação complementar se mostra como irrecusável, tanto no que diz respeito ao mundo da natureza, quanto no que tange ao mundo da cultura” (Cesar, 1998, p. 241). Em outro escrito, Cesar (2020), analisando o legado de Creusa Capalbo, explica que a fenomenologia existencial, a qual foi desenvolvida com maior afinco na França, tem sua ênfase através do entrecruzamento da visão subjetiva do valor com a visão objetiva, demonstrando que a consciência do valor não é estritamente subjetiva, porque também possui viés coletivo, pelo impacto na vida social e cultural, ao mesmo tempo em que as valorações pessoais são inscritas e confrontadas com as valorações de outros sujeitos, sendo impregnadas por “interesses, necessidades, ideologias de outras pessoas, na coexistência social, de modo a realizar um consenso ou desencadear conflitos. As ações de valor pessoal implicam a realização de cada pessoa, que as executa como indivíduo” (Cesar, 2020, p. 563).

Robert Sokolowski (2012), em sua perspectiva fenomenológica, entende que palavras, retratos e símbolos são espécies de intencionalidades mais elevadas. Nesse sentido, a intencionalidade, quando ligada às palavras, é conceituada como intencionalidade significativa; assim, por meio dessas habilidades, o ser humano é capaz de intencionar o ausente de modo objetivo e, ao mesmo tempo, um pouco abstrato, pela percepção e pela intuição (Sokolowski, 2012). Já a intencionalidade pictorial está relacionada às imagens; e a intencionalidade simbólica ou indicacional, ligada a indicações, símbolos ou sinais (Sokolowski, 2012). Segundo o autor, “É especialmente na interação entre presença e ausência linguística que uma forma salientada de identidade das coisas pode ser atingida” (Sokolowski, 2012, p. 91), pela maior exatidão que a nomeação e articulação das palavras pode proporcionar. Isso acontece de forma semelhante com as imagens, porém, a direção da intencionalidade muda de uma palavra para um objeto ausente, trazendo-o para perto, o que torna esse objeto mais concreto, e menos abstrato, como ocorre com as palavras, as quais apenas chamam o objeto à mente (Sokolowski, 2012).

Teubner (1993) reflete sobre uma teoria de viés fenomenológico, dado que propõe uma releitura do direito sem tentar superar qualquer teoria jurídica existente, e sugere que deve ocorrer a regulação social através do direito reflexivo, o qual entende ter natureza dualista, sendo ao mesmo tempo normativo e analítico. O autor afirma que a “Reflexividade no direito significa, pois, quer análise empírica da posição histórica actual do direito no contexto social, quer avaliação e selecção normativa” (Teubner, 1993, p. 138) e que isso não ocorre de forma automática; para isso, é necessário que ocorram delimitações. Assim, primeiro analisa-se qual a posição atual do direito “no contexto de uma sociedade funcionalmente diferenciada e,

segundo, deve determinar quais as consequências operacionais dessa avaliação” (Teubner, 1993, p. 138). Para ele, no direito reflexivo, “*o sistema jurídico se identifica a si mesmo como um sistema autopoietico num mundo de sistemas autopoieticos, e extrai dessa autoidentificação consequências operacionais*” (Teubner, 1993, p. 138-139).

Dentro dessa teoria de viés fenomenológico, a autonomia do sistema jurídico, criada pela autorreferência e pela autopoiesis, se dá em relações circulares que não excluem a interdependência entre o sistema jurídico e o sistema social, mas proporcionam uma nova interpretação dessas interdependências, em razão de influências externas, devendo a autonomia e a autopoiesis ser encaradas como conceitos gradativos, em que essa autonomia só é alcançada quando consegue constituir os elementos do sistema jurídico em ciclos autorreferenciais, “só atingindo o termo perficiente de sua autonomia autopoietica quando os componentes do sistema, assim ciclicamente constituídos, se articulam entre si próprios por sua vez, formando um hiperciclo” (Teubner, 1993, p. 58).

Importa esclarecer que a percepção das sensações possui viés fenomenológico (Merleau-Ponty, 1999), assim, é importante o recurso da fenomenologia nos estudos jusliterários. De acordo com Husserl (2000), a fenomenologia possibilita uma visão transcendental do objeto estudado, pois implica conhecer a essência da coisa, através de um olhar profundo, que faz observações que vão além do óbvio, que não são de fácil constatação. Em razão disso, existe uma distância entre o conhecimento adquirido a partir de resultados acabados e o conhecimento fenomenológico, o qual é aberto à problematização e objetiva manter os questionamentos e reflexões sobre o mesmo assunto, tendo em vista que sua grande finalidade é despertar a consciência humana sobre os problemas universais.

Segundo Husserl (2013), a fenomenologia trabalha com a *intencionalidade*: o fenomenólogo busca apontar o seu pensamento intuído a partir da essência pura de algo que foi criado com aquela intenção, fazendo uma análise através de um pensamento reflexivo sobre o objeto que possui um vasto campo de potencialidades; assim, faz uma explicitação que imprime um caráter personalíssimo dessa análise.

Roman Ingarden (1979), que foi discípulo de Husserl em Gottingen, a partir de 1909 aproximadamente, escreveu o livro chamado *A obra de arte literária*, em que investiga a essência da obra literária, em uma atitude fenomenológica. Segundo o autor, a harmonia polifônica, com todas as suas particularidades e valor estético, faz da literatura uma obra de arte e ao mesmo tempo uma revelação de qualidades metafísicas. As qualidades de valor estético envolvem as objetividades apresentadas na obra, as quais permitem serem vivenciadas pelo

leitor em uma fruição e contemplação estética da “atmosfera especial” que a obra envolve e sentimentalmente “embala ou domina e arrebatada” (Ingarden, 1979, p. 406).

Essa vibração subjetiva do leitor à obra literária, entre outras atitudes diversas, é consequência da relação subjetiva da polifonia experienciada por qualidades de valor formadas a partir do “estrato das objectividades”, em que as qualidades do valor estético “são características que tem o seu fundamento constitutivo nas *qualidades* intuitivamente dadas de uma objectividade. Não se deixam, [...], separar fenomenalmente desta sua infraestrutura constitutiva”, que compõe o todo do objeto estético (Ingarden, 1979, p. 406). Porém, também é possível “ler-se urna determinada obra literária de um ponto de vista completamente fora da perspectiva estética”, porém, isso demonstra que esse leitor não se adequou a ela, ao extrair-lhe funções estéticas subordinadas, sem deixar que a arte exerça a sua influência sobre ele (Ingarden, 1979, p. 407). Ademais, sobre o objeto estético da obra literária:

Ora, não devemos esquecer que a obra literária [...] é uma formação *esquemática* na qual, [...] continuam a existir diversos elementos numa *potencialidade* específica. Estas duas circunstâncias têm como resultado que pelo menos algumas, se não todas, das qualidades de valor estético e as qualidades metafísicas *não chegam a explicitar-se plenamente* na obra em si *mas permanecem no estado latente da <<predeterminação>> e <<disponibilidade>>*. Só quando a obra de arte literária, numa concretização, alcança a expressão *adequada* se chega — no caso ideal — *a plena realização, a um revelar-se intuitivo de todas estas qualidades* (Ingarden, 1979, p. 408)

Nesse sentido, a utilização da fenomenologia como método do conhecimento é importante para a pesquisa jusliterária, porque provoca a reflexividade sobre as suas potencialidades, com a investigação da essência dos fenômenos jurídico e literário.

2.3 Hermenêutica Constitucional Jusliterária em *Vidas Secas*

O tradicional conceito de interpretação constitucional indica que uma norma somente pode ser apreendida e explicitada por uma pessoa que o faça com consciência e intenção, assim, apenas juristas estariam aptos nesse segmento (Häberle, 2002, p. 13), já que estuda as normas. Contudo, nesta obra será utilizado o conceito de interpretação constitucional tratado na obra de Peter Häberle (2002), o qual propõe uma interpretação da Constituição pela e para uma sociedade aberta, onde “estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer-se um elenco cerrado ou fixado com *numerus clausus* de intérpretes da Constituição” (Häberle, 2002, p. 13).

Nesse sentido, Peter Häberle (2002), sem excluir o dever da jurisdição constitucional, como órgão responsável por indicar em última instância o sentido da norma, coloca que

qualquer pessoa que vive a norma tem ao menos o potencial de interpretá-la, pode fazer interpretação ou uma co-interpretação, mesmo que o faça de modo inconsciente ou sem intenção, com base na teoria democrática. Nesse sentido, qualquer cidadão pode ser pelo menos pré-intérprete da Constituição, em sentido *lato* (amplo), por representar uma força que produz interpretação constitucional. Assim, o cidadão pode fazer uma interpretação da norma constitucional direta ou indiretamente, em sua vivência da norma e participação na sociedade, pois não existe um monopólio da interpretação da Constituição (Häberle, 2002, p. 14-15). Com isso, o autor não elimina o conceito tradicional de interpretação constitucional, apenas o amplia.

É, portanto, por meio do sentido amplo de interpretação da norma constitucional que proporciona a qualquer cidadão poder realizar direta e indiretamente a interpretação constitucional, de acordo com o princípio democrático, que este estudo entende a obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2003) como fonte de interpretação da Constituição de 1988, conforme as impressões subjetivas da pesquisadora, a qual foi influenciada pela experiência que é transmitida pelo autor da obra.

O método de interpretação científico-espiritual, também chamado de método integrativo, desenvolvido por Rudolf Smend (Apud. Novelino, 2021, p. 171), autor que criou a concepção integrativa da Constituição, cujo entendimento é de que a Constituição compõe a realidade vivencial do Estado (Apud. Bonavides, 2005, p. 477).

Segundo ele, a interpretação da Constituição considera a sua base principiológica estabelecida (elemento valorativo) e o processo de integração da comunidade (elemento integrativo). Assim, tal jurista propõe uma visão sistêmica da Constituição, porque considera o conjunto, a universalidade dos valores constitucionais expressos, juntamente com fatores extraconstitucionais, como a realidade social, elemento sociológico (Apud. Novelino, 2021, p. 172). Nesse sentido, o método de interpretação científico-espiritual é interdisciplinar, porque busca a integração do direito com outras disciplinas que transmitam a realidade social e que demonstrem os fatores políticos da Constituição, além de fatores puramente jurídicos, conforme entende Smend.

O referido autor considera que o fato de a Constituição estabelecer todos os valores primários do ordenamento jurídico, desde o preâmbulo, demonstra a sua totalidade espiritual e sua força integrativa. Assim, segundo ele, é absolutamente equivocada a corrente positivista do Direito, na qual a norma seria aplicada friamente com indiferença ao contexto social, como normas meramente abstratas e de conteúdo isolado. Portanto, para Smend, a Constituição é uma unidade de sentido, dentro de um sistema valorativo ou cultural, que abarca o viés político, em uma integração (Apud. Bonavides, 2005, p. 478-480)

Nas palavras de François Ost (2005) “A literatura permite ao jurista abrir-se ao outro, pensar com os olhos do outro, exercitar-se na alteridade” (Ost, 2005, p. 34). Assim, a obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2003), permite ao jurista se exercitar na alteridade, o que resulta na humanização do direito, bem como provoca o rompimento da rigidez do discurso jurídico, porque é característico da literatura estimular a “dúvida e a sensibilidade” (Warat, 1985, p. 89).

A relação entre a literatura e o direito desenvolve uma aproximação efetiva entre o direito e a sociedade, a qual muitas vezes se torna mais eficiente do que as práticas jurídicas formais, porque, com a difusão cultural e com a exposição das principais dificuldades sociais enfrentadas dentro de cada contexto social, ajuda a direcionar as políticas públicas para atender uma parcela mais significativa da população, ao entender quais são as ações necessárias para o povo. Nesse panorama, entra a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2003), que se tornou uma obra relevante na literatura nacional, dado que descreve diversos traços da cultura do povo nordestino, ao narrar as características comuns de uma família de sertanejos humildes e trabalhadores, seus usos, objetos e práticas, e como enfrentam as dificuldades acentuadas da seca, do subemprego, do analfabetismo, da subnutrição e do abandono estatal.

Tal narrativa possui um viés jurídico, pois os acontecimentos vivenciados pelos personagens expõem problemas reais da vivência do cidadão brasileiro, como o abuso estatal, a exploração do trabalho, a falta de acesso à educação, considerando que o analfabetismo causou na família de Fabiano uma falta de voz, por não saberem como reivindicar os seus direitos. Isso mostra como o sofrimento acaba se acentuando em pessoas vulneráveis pela pobreza, mormente quando têm de suportar os efeitos climáticos adversos em sua região e não têm paliativos públicos ou privados. Assim, a narrativa direciona ações de combate a essas questões, tendo em vista que estimula o exercício de alteridade por ser uma obra cultural, fazendo com que o leitor se coloque no lugar dos personagens, sinta os seus sentimentos e as consequências da indiferença.

Vidas Secas é uma narrativa que retrata problemas jurídicos ainda atuais no Brasil, o que faz dessa obra de Graciliano Ramos (2003) a representação da força democrática do povo como intérprete da Constituição, uma vez que, de acordo com o método científico-espiritual, a literatura é uma fonte cultural que corrobora com uma interpretação jurídica integrativa e contribui para concretizar os valores estabelecidos na Constituição de 1988. *Vidas Secas* provoca o desejo de realização do núcleo central do ordenamento jurídico, qual seja, o princípio da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inciso III, da CF), o qual pode ser reivindicado para

todos e pelos intérpretes formais da norma constitucional, a fim de proporcionar o alcance da justiça como virtude, voltada para o bem coletivo (Aristóteles, 1984).

Cabe ressaltar que os Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) utilizam a literatura para reforçar as suas argumentações ao interpretar as normas constitucionais:

Nessa toada, a presente ADPF e seus desdobramentos constituem oportunidade de amadurecimento institucional e aprimoramento da atividade policial, e de seu controle externo, a partir dos princípios da transparência, da participação democrática e da prestação de contas (*accountability*).

A literatura que estuda a atividade policial em todo o mundo aponta esse paradoxo fundamental de partida: a democracia depende, em boa medida, das forças policiais, mas ao mesmo tempo é fragilizada pelo risco de abuso de poder (GOLDSTEIN, H. *Policiando uma sociedade livre*. São Paulo: Ed. USP, 2003, p. 13). (STF, ADPF 635, Relator(a): EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 03-04-2025, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-s/n DIVULG 21-05-2025 PUBLIC 22-05-2025, p. 102);

[...]

Em sede penal não pode ser tolerado juízo probabilístico. E, neste caso em julgamento, parece-me bastante claro que os fatos, tais como narrados e apurados, levam a conclusões diversas, que deságuam na insegurança de qualquer édito condenatório.

E aqui me recorro de conto do escritor francês Anatole France que ressalta a dificuldade da exposição da linguagem e a compreensão inadequada dos fatos pelo sistema judicial. A história retrata incidente com Jérôme Crainquebille, vendedor ambulante, com cerca de sessenta anos, que sempre trabalhou peregrinando pela sua cidade, com sua carroça de legumes e verduras, e aguardava na rua o pagamento de cliente que fora pegar o dinheiro no interior de sua loja quando, instado pelo agente 64 (“guarda de trânsito”) a sair daquela via de passagem, por três vezes, foi multado por estar com sua carroça parada e, logo após, acusado de ter desacatado o guarda ao gritar “Morte aos bigorrilhas!”. Nessa obra, há crítica à Justiça cega e desumana que multiplica as injustiças. No julgamento daquele fato, o magistrado teve que optar entre o testemunho do agente de trânsito Bastien Matra e do médico-chefe do hospital Ambrose-Paré, Dr. David Matthieu, que estava na multidão reunida ao redor do agente 64 de Crainquebille, e acabou dando maior crédito ao primeiro, cometendo injustiça ao condenar o vendedor de legumes. Tal situação acabou com sua reputação e levou à diminuição de seus clientes, ocasionando seu ostracismo social. (FRANCE, Anatole. *Crainquebille* (tradução de Celina Portocarrero). In: Costa, Flávio Moreira (org.). *Os 100 melhores contos de crime e mistério da literatura universal*. São Paulo: Ediouro, 2002, p. 173-186) [...]. (STF, AP 1003, Relator(a): EDSON FACHIN, Relator(a) p/ Acórdão: DIAS TOFFOLI, Segunda Turma, julgado em 19-06-2018, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-262 DIVULG 05-12-2018 PUBLIC 06-12-2018, p. 226-227)

[...]

Portanto, a mim me parece que, se a matéria devesse ser revista, ela teria que ser feita pelo legislador, que teria que seguir os parâmetros que a Constituição determina, os parâmetros atuariais. Do contrário, Presidente, nós corremos o

risco de estarmos um pouco a brincar de Deus ou a relembrar aquela figura do Monteiro Lobato na chamada Reforma da Natureza.

Para aqueles que não se recordam, Monteiro Lobato conta uma história em que se dizia o seguinte, referindo-se ao reformador da natureza Américo Pisca-Pisca:

"(...) tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas. O mundo para ele estaria errado e a natureza só fazia asneira.

- Asneira, Américo?

- Pois então?... Aqui mesmo, neste pomar, você tem a prova disso. Ali está uma jabuticabeira enorme sustentando frutas pequeninas, e lá adiante vejo uma colossal abóbora, presa ao caule de uma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente o contrário? Se as coisas tivessem de ser reorganizadas por mim, eu trocava as bolas, passando as jabuticabeiras para a abóboreira e as abóboras para a jabuticabeira. Não tenho razão?

Assim discorrendo, Américo provou que tudo estava errado e só ele era capaz de dispor com inteligência o mundo.

Mas o melhor, concluiu, é não pensar nisto e tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha?

E Pisca-Pisca, piscando que não acabava mais, estirou-se de papo para cima à sombra da jabuticabeira.

Dormiu. Dormiu e sonhou. Sonhou com um mundo novo, reformado inteirinho pelas suas mãos. Uma beleza!

De repente, no melhor da festa, plaft! Uma jabuticaba cai do galho e lhe acerta em cheio o nariz.

Américo desperta de um pulo. Pisca-Pisca medita sobre o caso e reconhece, afinal, que o mundo não era tão mal feito assim. E segue para a casa refletindo:

- Que coisa!... Pois não é que se o mundo fosse arrumado por mim, a primeira vítima teria sido eu? Eu, Américo Pisca Pisca, morto pela abóbora por mim posta no lugar da jabuticaba? Hum! Deixemo-nos de reformas. Fique tudo como está que está tudo muito bem.

E Pisca-Pisca continuou a piscar pela vida à fora mas já sem a cisma de corrigir a natureza". (LOBATO, Monteiro. O Pica-pau Amarelo e a Reforma da Natureza. Obras Completas de Monteiro Lobato. 2ª Série. Literatura Infantil. Vol. 12. Editora Brasiliense. São Paulo, 1964. p. 196-198) (STF, RE 827833, Relator(a): ROBERTO BARROSO, Relator(a) p/ Acórdão: DIAS TOFFOLI, Tribunal Pleno, julgado em 26-10-2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-223 DIVULG 29-09-2017 PUBLIC 02-10-2017 REPUBLICAÇÃO: DJe-271 DIVULG 12-11-2020 PUBLIC 13-11-2020, p. 268-269).

Portanto, o sentir social na narrativa *Vidas Secas* forma uma integração jurídico-cultural com os valores estabelecidos na Constituição de 1988, reforçando a aplicação da dignidade humana, da cidadania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (Art. 1º, inciso I, IV e V, da CF). Além disso, esses sentimentos sociais da narrativa possuem relação com os objetivos fundamentais da República, pois visam à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outro modo de discriminação (art. 3º, incisos I ao IV, da CF).

2.4 *Vidas Secas* na Constituição Cultural

A cultura, segundo o antropólogo Tylor (1920, p. 1), é “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Dito isso, pode-se inferir que a cultura é necessariamente adquirida no seio da sociedade, em seus diversos setores, através da família, da escola, da religião, da arte, de acordo com o complexo meio em que o indivíduo se encontra, o qual a absorve e a transmite de geração em geração.

Para Tobias Barreto (1923, p. 141) a cultura é a antítese da natureza, ou melhor, do estado da natureza, o qual compreende como selvageria, e começa a aparecer à medida que o homem põe em si mesmo e no outro a sua mão aperfeiçoadora e, de forma consciente, muda essa “natureza”, refreando a sua indisciplina e selvageria natural, para tornar as coisas belas e boas. O autor, como culturalista, concebe o direito como resultado da cultura, “uma espécie de *política da força*, que se restringe e modifica, em nome somente da sua própria vantagem” (Barreto, 1923, p. 142). Isso ocorre, porque segundo ele, o direito, assim como a cultura, é um mecanismo humano, de torcer e ajeitar, o homem natural em proveito da sociedade, “como um invento, um artefacto, um produto do esforço do homem para dirigir o homem mesmo” (Barreto, 1923, p. 142), com o fim principal de possibilitar a convivência social harmônica.

A cultura se “manifesta por meio de diversos sistemas” (Dias, 2010, p. 67), inclusive pelo sistema normativo, porque as “normas refletem os valores sociais” (de Lima, 2017, p. 2). Hegel afirma que “[...] A nossa cultura capta e transforma imediatamente todos os acontecimentos em relatos para a representação [...]” (Hegel, 2013, p. 15). Com isso, a cultura está representada no sistema normativo, dado que o poder legislativo edita as leis de acordo com a cultura do povo, considerando que essas normas precisam ser aceitas pela sociedade para que adquiram efetividade, assim, as normas devem refletir os anseios e necessidades sociais.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 dedicou um capítulo à cultura, na Seção II, do art. 215 ao art. 216-A, conferindo a garantia, pelo Estado, de que todos terão o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, assim como o apoio e o incentivo à valorização e à difusão das manifestações culturais, entre elas as culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, inclusive, pela fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Para tanto, a CF determinou a existência do Plano Nacional de Cultura, que deve ser plurianual, a fim de promover o desenvolvimento da cultura nacional e a integração das ações do poder público para defender e valorizar o patrimônio cultural brasileiro;

promover a produção, promoção e difusão de bens culturais; formar pessoal qualificado para gerir a cultura em suas múltiplas dimensões; e democratizar o acesso aos bens de cultura e valorizar a diversidade étnica e regional (Brasil, 1988, *online*).

Além disso, no art. 216, determina-se que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, incluindo-se as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988, *online*). Nesse sentido, *Vidas Secas* constitui patrimônio cultural brasileiro, como um bem imaterial, por criação artística, que retrata a identidade, a ação e a memória do povo brasileiro, especialmente do nordestino.

Para proteger o patrimônio cultural, a Constituição de 1988 garante a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, no seu art. 5º, IX, dando ampla liberdade de expressão às artes plásticas, a música e a literatura, entretanto, determina que algumas manifestações culturais dependem de regulamentação especial, por lei federal, como determina o art. 220, § 3º:

I - regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada;

II - estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente (Brasil, 1988, *online*).

Ademais, as emissoras de rádio e televisão, nos termos do art. 221, devem atender aos seguintes princípios, ao produzir e fazer a sua programação, quais sejam, priorizar finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas, promover a cultura nacional e regional, estimulando a produção independente que objetive sua divulgação, promover a regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei, e respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família (Brasil, 1988, *online*). Frise-se que não cabe censura em tais meios de comunicação, mas apenas a classificação indicativa (Da Silva, 2014, p. 256), conforme o art. 21, inciso XVI, da CF, para melhor aplicar os princípios mencionados.

Cumprе ressaltar que a Constituição de 1988 protege o direito autoral, no seu art. 5º, inciso XXVII, determinando que “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar” (Brasil, 1988, *online*). Em conformidade com esses direitos garantidos pela Constituição de 1988, para José Afonso da Silva (2014, p. 257), “Aí se manifesta a mais aberta liberdade cultural, sem censura, sem limites: uma vivência plena dos valores do espírito humano em sua projeção criativa, em sua produção de objetos que revelem o sentido dessas projeções da vida do ser humano”.

Para dispor sobre cultura, a competência é comum aos entes da Federação, de acordo com o art. 23, III, da CF, cabe a todos os entes públicos “proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural [...]”. A competência legislativa sobre o assunto é concorrente entre a União, os Estados e o Distrito Federal, para criar leis acerca da “proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico”, nos moldes do art. 24, VII, da CF. Já a competência municipal sobre a cultura diz respeito a “promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual”, conforme o art. 30, IX, da CF (Brasil, 1988, *online*).

José Afonso da Silva (2014, p. 315) entende que, diante da relevância que a Constituição de 1988 atribui à cultura, esse termo abrange a formação educacional, “constituída pelo conjunto de normas que contêm referências culturais e disposições consubstanciadoras dos direitos sociais relativos à educação e à cultura”, criando o que denomina de *ordem constitucional da cultura*, ou *constituição cultural*. Além disso, para o autor, os direitos culturais reconhecidos na Constituição abrangem:

(a) direito de criação cultural, compreendidas as criações científicas, artísticas e tecnológicas; (b) direito de acesso às fontes da cultura nacional; (c) direito de difusão da cultura; (d) liberdade de formas de expressão cultural; (e) liberdade de manifestações culturais; (f) direito-dever estatal de formação do patrimônio cultural brasileiro e de proteção dos bens de cultura, que, assim, ficam sujeitos a um regime jurídico especial, como forma de propriedade de interesse público (Da Silva, 2014, p. 317-318).

Peter Häberle (2016, p. 22), traz a expressão “Constituição como cultura”, explicando que “Constituição não é somente um texto jurídico ou um conjunto de regras normativas, mas também expressão de um estágio de desenvolvimento cultural”. Francisco Humberto Cunha Filho (2000) define como direitos culturais:

Direitos Culturais são aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções

referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana (Cunha Filho, 2000, p. 34).

Segundo Häberle (1993, Apud Cunha Filho, 2000, p. 31) são desdobramentos dos direitos culturais a liberdade de prática da ciência e da arte, a liberdade de ensino, o direito à instrução, a liberdade para aprender, a liberdade para os pais educarem a prole, a alfabetização dos adultos, entre outros. Nesse sentido, *Vidas Secas* retrata a precariedade de direitos culturais exercido pelos personagens Fabiano, Sinhá Vitória e os dois filhos, pois eles não têm conhecimento sobre as ciências, as artes, não são alfabetizados, Fabiano e a sua esposa sequer conseguem ensinar aos filhos sobre o que seria o inferno dentro da sua religião, os pais educam a prole de modo insuficiente em virtude da ausência de conhecimentos culturais que poderiam ser obtidos de modo informal, assim, fica claro o empobrecimento cultural dos personagens, contudo, o romance demonstra em seus espaços vazios “paradoxalmente a riqueza interior das vidas culturalmente pobres” (Candido, 2006, p. 149). Häberle (1993, Apud, Cunha Filho, 2000, p. 31) explica que:

Os direitos fundamentais são expressão da cultura humana e tornam-na possível. As garantias jurídicas da liberdade estão inseridas num contexto de conexões culturais, sem os quais estas garantias não podem ser validadas em sua efetividade jurídica. (...) As objetivações ou os resultados da liberdade cultural, o trabalho criativo na arte e na ciência, bem como os programas de partido e a proteção das minorias são todos aspectos parciais da cultura dos direitos fundamentais num estado constitucional (Häberle, 1993, Apud Cunha Filho, 2000, p. 31).

Nesse contexto, a obra *Vidas Secas* evidencia a relevância da instrução cultural, entendida como o processo de aprendizagem e transmissão dos valores, saberes e práticas culturais, o que justifica a necessidade de fomento à cultura. Tal relevância decorre do fato de que a cultura constitui elemento essencial da memória nacional, devendo os conhecimentos culturais ser preservados e transmitidos intergeracionalmente. Ademais, a referida obra insere-se no patrimônio artístico-literário nacional e desempenha a função de expressar, por meio da arte, elementos constitutivos da cultura brasileira, ao evidenciar problemáticas sociais estruturais e formular um apelo à transformação social, orientado à superação das desigualdades e à promoção do progresso das populações socialmente vulnerabilizadas.

Cabe ressaltar, que *Vidas Secas* retrata o estágio cultural e constitucional que o Brasil enfrentava quando a obra foi escrita, durante a vigência da Constituição de 1937, nas qual os direitos fundamentais estavam restringidos, como a liberdade de expressão, expõe personagens sem voz, diante da figura do patrão e do “soldado amarelo”, personagem que representa o governo, pela carência do direito básico à educação, direito que no ordenamento jurídico

vigente durante a obra não havia satisfatória proteção. Tal literatura demonstra o sofrimento dos personagens sem o acesso à educação formal, em um contexto de desigualdade social, pois a maioria dos personagens são pessoas pobres, analfabetas, carentes (secos) de palavra e oprimidos, vivem à margem da sociedade, em completa exclusão social, em relação às pessoas da cidade. Além disso, tal obra expõe a cultura vigente à época em que a obra foi publicada, retrata a família tradicional, composta pelo casal junto de seus filhos, em uma estrutura patriarcal, em que o pai era o provedor da família.

A obra retrata o estágio cultural dos nordestinos à época, os quais eram reconhecidos pelo contraste entre “dureza” e subserviência, o que é retratado no abuso sofrido pelo personagem Fabiano na sua relação de trabalho, em que a figura do patrão se aproveitava da falta de instrução de Fabiano, que não sabia como argumentar e fazer contas, bem como da escassez de oportunidades naquela região, somada à premente necessidade que tinha para sustentar a si e a sua família, não lhe restava outra opção, além de aceitar qualquer valor que lhe fosse entregue a título de salário, sem recurso para reclamar:

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria! O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra (Ramos, 2003, p. 93).

Esse tipo de abuso relatado na obra é um problema cultural, ainda comum no Brasil, principalmente no interior do país, onde não há fiscalização estatal, fazendo com que os “patrões” paguem o valor que desejem aos seus empregados, aproveitando-se da necessidade básica deles e da falta de estudo para se contraporem a essa prática.

A Constituição de 1937, vigente na época em que *Vidas Secas* foi publicada, estava longe de ser uma Constituição que se assegurava justiça social, pelo contrário, tinha uma visão liberal, pois era regida pelo princípio da subsidiariedade, no qual o Estado apenas agia em segundo plano à iniciativa privada, como ente regulador e fiscalizador da economia (Bercovici, 2022). Esse traço liberal fica claro no livro, na medida em que os personagens não recebem nenhum tipo de apoio governamental, nem mesmo para enfrentar os períodos de seca.

No período em que *Vidas Secas* (Ramos, 2003), foi publicado, em 1938, o país enfrentava uma ditadura. Porém, isso não impediu completamente a produção literária, como expõe o escritor Graciliano Ramos (1953) em sua obra póstuma *Memórias do cárcere*:

Restar-me-ia alegar que o DIP, a polícia, enfim os hábitos de um decênio de arrôcho, me impediram o trabalho. Isto, porém, seria injustiça. Nunca tivemos censura prévia em obra de arte. Efectivamente se queimaram alguns livros, mas foram raríssimos êsses autos-de-fé. Em geral a reacção se limitou a suprimir ataques directos, palavras de ordem, tiradas demagógicas, e disto escasso prejuízo veio à produção literária. Certos escritores se desculparam de não haverem forjado coisas excelentes por falta de liberdade — talvez ingênuo recurso de justificar inépcia ou preguiça. Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a delegacia de ordem política e social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer. Não será impossível acharmos nas livrarias libelos terríveis contra a república novíssima, às vezes com louvores dos sustentáculos dela, indulgentes ou cegos. Não caluniemos o nosso pequenino fascismo tupinambá: se o fizermos, perderemos qualquer vestígio de autoridade e, quando formos verazes, ninguém nos dará crédito. De facto êle não nos impediu escrever. Apenas nos suprimiu o desejo de entregar-nos a êsse exercício (Ramos, 1953, p. 5-6).

Diante disso, nota-se que o “fascismo tupinambá” utilizou-se do direito para afetar a produção literária e cultural do país. Isso ocorre porque o direito é uma “manifestação cultural dotada de coercibilidade” (Lima, 2017, p.2).

Cabe a reflexão do jurista Miguel Reale (2000) sobre o culturalismo jurídico:

[...] culturalismo realista, que não alimenta a vã esperança de alcançar subjetivamente a noção do Direito, nem tampouco ignora que as normas jurídicas, embora suscetíveis de formulação abstrata, correspondem sempre a realidades objetivas e se constituem sobre um substratum de ordem sociológica, o qual, em última análise, se integra em um processo de normatividade concreta (Reale, 2000, p. 3).

Reale (2000) afirma que as normas manifestam a realidade cultural do país e faz uma relação entre o Estado e a cultura, a partir do contexto histórico, do seguinte modo:

O Estado é uma realidade cultural, isto é, uma realidade constituída historicamente em virtude da própria natureza social do homem, mas isto não implica, de forma alguma, a negação de que se deva também levar em conta a contribuição que consciente e voluntariamente o homem tem trazido à organização da ordem estatal (Reale, 2000, p. 9).

Desse modo, Reale (2000) afirma que o Estado reflete a cultura, dentro de uma construção histórica, mas não nega que o homem contribui de forma consciente e voluntária e interfere na organização estatal. Nesse sentido, Hegel (2013) explica que em razão dos princípios distintos de cada povo, cada Estado possui uma Constituição que lhe é peculiar:

O Estado é a ideia espiritual na exterioridade da vontade humana e da sua liberdade. É por isso que nele em geral incide essencialmente a transformação da história, e os momentos da ideia existem no Estado como princípios

distintos. As constituições em que os povos histórico-universais alcançaram a sua floração são-lhes peculiares, portanto, não são um fundamento universal, de maneira que a diferença consista apenas no modo determinado da configuração e do desenvolvimento, mas consiste na diversidade dos princípios (Hegel, 2013, p. 138).

Ressalte-se que a Constituição deve ser “uma obra de todos os intérpretes constitucionais da sociedade aberta” (Häberle, 2016, p. 22), interpretada, inclusive, por meio dos elementos culturais expressos em *Vidas Secas*. Diante disso, tal romance, de Graciliano Ramos, pode ser encarado como uma obra de viés hermenêutico, que deve ser interpretado à luz da Constituição vigente, para enfrentar problemas culturais retratados, inclusive a implementação do direito à educação, assim, a arte entra como uma ferramenta de aprendizagem e mudança à luz do ordenamento jurídico vigente.

Atualmente, com a vigência da Constituição de 1988, há ampla proteção dos direitos culturais, inclusive à proteção e ao fomento da produção artística literária, como a obra *Vidas Secas*, a qual se tornou um retrato histórico cultural nordestino, pois também identifica a identidade do povo nordestino, mormente a sua característica cultural marcante de ser um povo resiliente, a resiliência é “compreendida como a capacidade humana de enfrentar as adversidades, proporcionando ao indivíduo ser transformado por esses fatores potencialmente estressores, adaptando-se ou superando tais experiências traumáticas e/ou estressantes” (Ferreira *et al.* 2012, *online*).

Vidas Secas descreve a cultura dos sertanejos nordestinos de quando a obra foi escrita, por meio dos objetos típicos do Brasil, pelos mais pobres, como a cama de varas, o uso de alpercatas, roupas com pano de chita, o uso de gibão por vaqueiros, ainda comum na região do Nordeste, e a sua religiosidade, tendo em vista que os personagens contam o tempo inteiro com a ajuda de Deus para superar as dificuldades existentes, sobretudo os nordestinos, em sua maioria, prezam pela prática do catolicismo, como “Sinha Vitória benzia-se tremendo, manjava o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas” e “Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre” (Ramos, 2003, p. 116). De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022, *online*) a religião católica permanece atualmente como prática da maioria da população em todas as Grandes Regiões do país, tendo sua maior concentração no Nordeste (63,9%), em uma média nacional de 56,7% da população brasileira, sendo que em 2010 era 65,0% da população, em 2000 era 73,9% da população, e dois anos depois que *Vidas Secas* foi publicado, em 1940, a população católica era praticamente a população inteira do país, cerca de 95,2% da população brasileira (Campos, 2008, p. 13).

Outrossim, outros aspectos culturais brasileiros foram manifestados na obra *Vidas Secas*, como a forma de falar do sertanejo, o uso de expressões típicas dos nordestinos como “peste” (Ramos, 2003, p. 106) e “cabra” (Ramos, 2003, p. 111), o que retrata uma linguagem marcada por “regionalismos, de expressões coloquiais, de palavras e ditos próprios do falar nordestino” (Pólvora, 1975, p. 27). assim como os trejeitos dos personagens, que o autor Graciliano Ramos se preocupou em descrever, como a forma de andar do vaqueiro:

A cabeça inclinada, o espinhaço curvo, agitava os braços para a direita e para a esquerda. Esses movimentos eram inúteis, mas o vaqueiro, o pai do vaqueiro, o avô e outros antepassados mais antigos haviam-se acostumado a percorrer veredas, afastando o mato com as mãos. E os filhos já começavam a reproduzir o gesto hereditário.

Chape-chape. Os três pares de alpercatas batiam na lama rachada, seca e branca por cima, preta e mole por baixo [...] (Ramos, 2003, p. 17)

Barroso (*et al*, 2017) corrobora com o entendimento de que as características do povo como a linguagem, os gestos e as expressões locais são traços que fazem parte da manifestação cultural:

a linguagem humana é fundamental para a comunicação simbólica, e sua importância se dá não só pelo idioma em questão, mas também pelos gestos, sotaques e expressões locais que denotam a circulação de sentidos em determinada cultura. Logo, tudo o que é criado pelas sociedades humanas, para satisfazer as suas necessidades e viver em sociedade, seja tangível ou intangível, está englobado na cultura (Barroso *et al.*, 2017, p. 38-39).

Importante ressaltar que ocorrem diferentes tipos de manifestações culturais em uma sociedade, e nem todos os seus membros participam de todo esse arcabouço cultural, simplesmente porque não é possível participar de tudo o que ocorre em sua cultura, “porque existem condicionantes que os limitam, como, por exemplo, gênero, idade, papel social, estilo de vida, entre outros” (Barroso *et al.*, 2017, p. 41). Desse modo, os elementos culturais retratados em *Vidas Secas*, ao expor características da cultura brasileira, não significam que todos os brasileiros apresentem as mesmas características, considerando que “os indivíduos carregam e reproduzem aspectos culturais diferentes durante suas vivências, fazendo com que cada ser humano contenha em si camadas de cultura” (Barroso *et al.*, 2017, p. 42).

Frise-se que cultura é dinâmica, “A todo momento, diversos elementos culturais são reavaliados, conscientemente e inconscientemente, sendo que alguns são descartados, outros reinventados” (Barroso *et al.*, 2017, p. 42). A mesma coisa acontece no direito, como as normas são consequência de uma construção cultural, elas precisam ser dinâmicas, podendo ser alteradas a qualquer momento em prol da pacificação social, por isso a importância do incentivo

de transformação legal e cultural através da arte literária. Nesses termos, vale mencionar o seguinte pensamento de Miguel Reale (1992):

[...] não fosse a consciência humana uma consciência intencional de ordem, - o que revela que o senso estético, o lógico e o pragmático estão ligados por uma identidade de raízes, - não houvesse no homem, até mesmo nos estádios mais incipientes da cultura, uma natural predisposição para “dar sentido” ao que entra no círculo de suas atividades, não teria sido constituído o “mundo cultural”, que é um universo de intencionalidades objetivadas (Reale, 1992, p. 155).

Assim, a obra literária *Vidas Secas* faz parte da Constituição Cultural do Brasil, porque dispõe sobre fragmentos da cultura brasileira, principalmente nordestina, que permanecem vivos até o presente momento, o que colabora para relembrar a construção cultural normativa do país.

3 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO EM *VIDAS SECAS*

Alexy (2006, p. 39-42) explica que a teoria dos direitos fundamentais é, na realidade, um ideal teórico, que combina os seus enunciados gerais, em uma teoria integradora. A “Teoria Unipolar” reduz os direitos fundamentais a uma única tese, que determina que o fim dos direitos fundamentais é promover a dignidade da pessoa humana. Já a “teoria combinada” afirma falar em diferentes funções, aspectos e finalidades dos direitos fundamentais. Essa pesquisa adota a teoria integradora, pois compreende a necessidade de os direitos fundamentais assegurarem a dignidade humana, harmonizando as teorias existentes, sobretudo porque entende o direito como fenômeno da cultura, que busca se adequar à realidade cultural para se manter forte e coerente, proporcionando a pacificação dos conflitos.

De acordo com Carl Schmitt (apud Alexy, 2006, p. 66), os direitos fundamentais são somente aqueles direitos reconhecidos na Constituição como fundamento do próprio Estado, incluindo-se nessa parte os direitos individuais de liberdade, também conhecidos como direitos fundamentais em sentido estrito, na ótica liberal. Alexy (2005, 67) critica essa tese de Schmitt, pois tal definição não abarcaria o direito à garantia do mínimo existencial, considerando que esse último não corresponde à estrutura de um direito de liberdade, no entendimento de um Estado Liberal, o qual se utiliza de critérios substanciais e estruturais. Esta pesquisa compreende que a garantia do mínimo existencial é a base para o exercício das liberdades fundamentais e, portanto, não se filia à corrente liberal.

As normas de direitos fundamentais são classificadas em “regras”, as quais têm um conteúdo determinado, conferindo subsunção dos fatos ao que está escrito, e em “princípios”, que “são mandamentos de otimização em face das possibilidades jurídicas e fáticas” (Alexy, 2006, p. 117). Para aplicação dos princípios, devem ser aplicadas três máximas: a adequação ao caso concreto, a necessidade, enquanto meio menos gravoso, e a proporcionalidade em sentido estrito, que corresponde ao sopesamento das normas, em caso de colisão entre princípios antagônicos, tendo em vista que ambos os direitos fundamentais colidentes seriam obrigatórios (Alexy, 2006, p. 116-117).

Enquanto a necessidade e a adequação estão ligadas às possibilidades fáticas, a proporcionalidade em sentido estrito diz respeito às possibilidades jurídicas (Alexy, 2006, p. 118). Primeiro, deve-se analisar a necessidade e adequação, para, em seguida, verificar a proporcionalidade em sentido estrito, a realização do sopesamento dos princípios, que pode ser resolvida a partir da fórmula geral “toda norma de direito fundamental vale somente se e na

medida em que a um interesse de liberdade protegido não forem contrapostos interesses (bens jurídicos) de maior valor” (Alexy, 2006, p. 121-122). Essa fórmula, ao ser aplicada, valora os respectivos interesses das partes, conforme o caso concreto.

No tocante às regras, há normas de direitos fundamentais sem reservas, nas quais não pode ocorrer sopesamento, exceto em casos excepcionais, quando o Tribunal Constitucional autorizar uma restrição; normas de direitos fundamentais com reserva simples, que são aquelas em que só é protegido o seu conteúdo essencial, mas que pode ser evitada pela criação de uma garantia que estenda esse conteúdo essencial; e normas de direitos fundamentais com reserva qualificada, o que significa que, para tais direitos serem protegidos, necessita-se de análise de dois requisitos, quais sejam, deve haver necessidade e proporcionalidade em sentido estrito (Alexy, 2006, p. 124-132).

Os direitos fundamentais são definidos como direitos subjetivos. Isso envolve uma questão ético-filosófica, na medida em que envolve o questionamento do porquê os indivíduos possuem direitos e quais são esses direitos que devem prevalecer, independentemente de ser válido o ordenamento jurídico positivo vigente (Alexy, 2006, p. 181). A resposta de Kant para essa questão encontra-se no livro *Metafísica dos Costumes*, o qual define liberdade como o direito de não sofrer interferência pelo arbítrio de outrem e que pode coexistir com o direito de todas as outras pessoas, permanecendo um direito único e original, sob o fundamento da razão da natureza humana, que é o único ser racional. Nesses termos, os direitos fundamentais constituem uma disciplina tridimensional, porque envolve questões ético-filosóficas e jurídicas, esta última dispõe sobre o que é válido dentro de um sistema jurídico, e as demais dogmatizam o que é válido independente desse sistema (Alexy, 2006, p. 181).

Os direitos fundamentais podem sofrer restrição somente se tais normas restritivas forem compatíveis com a Constituição e autorização criada por normas de competência, assim como a restrição deve ser potencial e indireta. Sem a criação da restrição, vigora a liberdade fundamental *prima facie* e, com a restrição, surge uma não-liberdade definitiva de conteúdo semelhante ao não-direito definitivo (Alexy, 2006, p. 281-283). Como exemplo de restrição ao direito fundamental à educação, teve-se, inicialmente, a suspensão das aulas durante a pandemia de COVID-19, pela Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020, *online*), que embora não dispusesse especificamente da área da educação, autorizou a adoção de medidas de isolamento a serem definidas e regulamentadas por meio de decreto ou por ato administrativo do respectivo Poder Executivo. Entretanto, isso resultou na determinação de um prolongado e generalizado fechamento de escolas, com ou sem a prestação de aulas *online*, tendo o Brasil se destacado entre os países a enfrentar o mais prolongado fechamento escolar do mundo,

causando, conseqüentemente, o maior retrocesso vivido até então na educação brasileira, porque tais atos do Poder Executivo, em sua maioria, não garantiram o núcleo essencial do direito fundamental à educação (Moreira, 2021, *online*).

Tanto as regras como os princípios da constituição podem sofrer restrições, e, assim como ocorre restrição através de regras de competência, um princípio pode causar uma restrição a um direito fundamental quando forem colidentes (Alexy, 2006, p. 284-285). Essas restrições são classificadas em *restrições diretamente constitucionais*, realizadas por meio de normas de hierarquia constitucional, ou, em virtude delas, por normas infraconstitucionais, e em *restrições indiretamente constitucionais*, em que a Constituição autoriza alguém a estabelecer as restrições. A delimitação dessas reservas ocorre pelo sopesamento, no qual se avalia a sua validade pela máxima da proporcionalidade para garantir o conteúdo essencial dos direitos fundamentais (Alexy, 2006, p. 286-295).

O direito fundamental à educação, está previsto no art. 6º da Constituição de 1988, como um direito social, que deve ser gozado por todos, e, conseqüentemente, devem ser criadas melhores condições para que os trabalhadores e a suas famílias possam exercê-lo, nos termos do art. 7º, inciso IV, da CF. A educação, por ser “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, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho”, conforme o art. 205 da CF (Brasil, 1988, *online*). Como a educação é um direito fundamental social, é considerada um direito à prestação do Estado em sentido estrito, entendido como aquele que poderia ser obtido também pela iniciativa privada, caso o particular dispusesse de meios financeiros suficientes (Alexy, 2006, p. 499).

Existem argumentos favoráveis e desfavoráveis aos direitos fundamentais sociais. Entre os argumentos favoráveis a esses direitos está o de que não há liberdade jurídica quando não há liberdade fática ou real para exercê-los. Diante disso, é necessário verificar primeiramente se a liberdade garantida pelos direitos fundamentais abrange a liberdade fática (Alexy, 2006, p. 499-503). Além disso, o argumento favorável encontra fundamento na garantia do mínimo existencial, que compreende aquilo que é considerado importante para o indivíduo e que pode ser protegido pelo sistema jurídico. O segundo argumento favorável é que os direitos fundamentais fazem parte de um sistema de valores, que encontra amparo nos princípios do Estado Social e da igualdade fática (Alexy, 2006, p. 503-507).

Os argumentos desfavoráveis são fundamentados na extrema indeterminação dos direitos sociais, pois dizer o seu exato conteúdo é algo complexo, considerando que ele varia do mínimo ao máximo amparo. São listados como problemas os custos para aplicação desses

direitos e a colisão entre eles, e entre eles e outros direitos coletivos, como o direito ao meio ambiente (Alexy, 2006, p. 507-511).

É inegável que o Estado possui o dever de prestações em relação aos direitos fundamentais; então, o que resta é saber quais os direitos sociais que os indivíduos possuem definitivamente, o que ocorre por meio do sopesamento entre princípios. Sob o ponto de vista de Alexy, existe uma fórmula geral a ser considerada, que parte de três premissas, a primeira delas é saber se a liberdade fática é premente, a segunda é se vigora a Democracia e a separação de poderes, e a terceira inclui a análise conjunta do direito social com os princípios colidentes (Alexy, 2006, p. 512).

Para Alexy, a decisão que determina que um direito social fundamental deve ser vinculante ou programático deve partir de um pensamento racional, para que exista razões aceitáveis para não garantir um direito vinculante, diante da fundamentalidade do direito, justificativas que não necessitam ocorrer com os direitos programáticos. Para ele, a escolha do legislador sobre os direitos sociais que entende vinculantes pode ser encontrada através das diretrizes legais aprovadas, porém, isso não altera a possibilidade de controle pelo tribunal constitucional, a fim de aferir se o direito constitucional vinculante foi satisfeito em grau suficiente, competência essa que “termina nos limites do suficientemente devido” (Alexy, 2006, p. 519).

A Constituição brasileira de 1988 é considerada uma Constituição programática, diretiva ou dirigente, caracterizada “por conter normas definidoras de tarefas e programas de ação a serem concretizados pelos poderes públicos” (Novelino, p. 105), o que levava a um significado cultural de descrédito dos teóricos (Canotilho, 2001, p. 8). Esse caráter programático iniciou-se essencialmente na Constituição de 1934, porque foi a primeira a ampliar os direitos sociais, porém, atualmente, a tendência é que as normas constitucionais venham conferir maior eficácia e aplicabilidade aos direitos sociais, entre eles os direitos culturais e à educação (Da Silva, 2014, p. 468).

Porém, a positivação da educação como um direito acessível a todos os graus de ensino, não deve buscar garantir a sua gratuidade indistinta em todos eles, porque isso implicaria uma rigidez demasiada à política pública de ensino, levando aos limites do Estado Social e causando uma ingovernabilidade, o que terminaria em dessintonia com a mensagem que justificou a inclusão do direito na Constituição (Canotilho, 2001, p. 20)

O direito à educação formal também pode ser considerado um direito cultural por excelência, levando em consideração as definições de cultura e de direitos culturais e tendo em vista que o grande objetivo da educação é repassar os conhecimentos e práticas acumulados e

vivenciados pelo ser humano, a fim de desenvolver-se, em uma transmissão mais direta e formal da cultura brasileira, em um viés democrático e humanista (Cunha Filho, 2000, p. 128).

Luigi Ferrajoli (2013, p. 54) entende que, nos direitos subjetivos, existe uma relação lógica entre expectativas e deveres (ou garantias primárias), dado que o argumento do primeiro é igual ao do segundo; com isso, afirma que, no que se refere ao direito à educação, o seu dever não corresponde a um fim genérico, como reduzir o analfabetismo, mas sim em proporcionar a educação aos seus titulares.

Conforme Casara (2017), atualmente, é imprescindível, para haver uma mudança legítima na sociedade, que ocorra, antes disso, uma internalização nas pessoas através do imaginário. Segundo ele, isso ocorre, porque o imaginário possui uma função política chamada de “poder simbólico”, que faz com que as pessoas, por meio de representações inconscientes, adiram a uma mudança que lhe foi proposta, porque isso passa, primeiro, por entender e aceitar o que lhes era estranho.

Segundo o autor, o imaginário social permite que uma pessoa se identifique com determinado símbolo exposto através da cultura (filmes, novelas, literatura) e passe a refletir sobre o seu papel social, os comportamentos que são socialmente aceitos, as suas motivações, além de permitir a identificação de crenças comuns; por isso, é muito prejudicial para a sociedade que ocorra o empobrecimento do imaginário.

Nesses termos, a narrativa literária *Vidas Secas* é uma obra rica em estímulos ao imaginário social para fomentar o direito fundamental à educação, a fim de que seja acessível às pessoas carentes, cumprindo o papel democrático de incentivar a concretização de direitos fundamentais e sendo um meio de aplicar o agir comunicativo, porque a literatura é uma ferramenta da linguagem que provoca o embate de ideias para alcançar o progresso da sociedade, o que pode ser extraído do pensamento de Habermas (1990):

Uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através de processos de entendimento. O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que estão em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos (Habermas, 1990, p. 72).

A literatura *Vidas Secas* estimula pensar como o direito fundamental à educação é primordial para proporcionar o desenvolvimento humano e para implementar a justiça social. Isso ocorre, tendo em vista que a educação é um dos poucos fatores que contribuem, ao mesmo tempo, para aumentar a produtividade e para reduzir a desigualdade, assim como traz benefícios para a comunidade como um todo, não só para as pessoas que estudam (Menezes Filho e Souza, 2019, p. 117).

A literatura *Vidas Secas* (Ramos, 2003) narra como a ausência e a presença de educação integral afeta a vida de todos os seres humanos, pois o autor da obra retratou o nível de acesso à educação dos personagens, de acordo com a diversidade de sexo, classe econômica e idade.

A narrativa descreve o personagem principal, Fabiano, como um homem pobre e trabalhador rural, que possui um nível de acesso à educação reduzido ou precário, tendo em vista que é analfabeto, não compreende sequer as operações matemáticas para calcular o seu salário. A personagem sinha Vitória, esposa de Fabiano, “dona de casa” e de condição humilde, teve acesso à educação moderado, tendo em vista saber ler e fazer cálculos, mas não sabe articular esses conhecimentos, sem acesso a outros conhecimentos necessários, como o acesso à justiça (Pessoa, 2022, *online*), colocando somente como solução para os problemas locais a fuga para outro lugar. O personagem Tomás da bolandeira, fazendeiro rico, teve acesso à educação avançado, pois é considerado um homem estudado, assim como trata as pessoas com dignidade, porém, não utiliza seu conhecimento para estudar como se prevenir da seca, vindo a sofrer as consequências dessa inércia. O personagem patrão, fazendeiro rico, teve acesso à educação moderado, porque sabe ler e fazer cálculos, mas ludibria os seus empregados, ignora as normas trabalhistas, não exercendo o humanismo, conforme determina a Constituição Federal de 1988. E, por último, os filhos de Fabiano e sinha Vitória, que têm acesso à educação reduzido ou precário, tendo em vista que nunca foram à escola, são analfabetos, da mesma forma que os pais.

A partir de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2003), é possível compreender como as pessoas mais pobres são as mais afetadas com a ausência de acesso à educação formal, realidade brasileira que perdura até os dias atuais. A narrativa também deixa subentendido que a subnutrição e a desnutrição, além de afetar o aprendizado das pessoas, diante da luta contra a fome, reduzem de forma significativa as chances de estudo, porque, diante de um problema vital, o estudo se torna um problema para ser tratado em segundo plano, como relatado em

“Fabiano sentiu vontade de comer. Depois da comida, falaria com sinha Vitória a respeito da educação dos meninos” (Ramos, 2003, p. 25).

Assim, percebem-se as consequências da desigualdade social: de um lado, um casal que teve acesso à educação reduzido e moderado, e, do outro, o patrão, fazendeiro rico, que teve um acesso à educação moderado, mas encontra-se em posição social superior e se torna explorador, aproveitando-se da vulnerabilidade alheia, utilizando o seu conhecimento apenas para aumentar a própria renda, submetendo o seu empregado à miséria.

Nota-se que o acesso à educação, sem uma consciência social de respeito à dignidade humana, de nada adianta para o progresso da sociedade. A narrativa também mostra o oposto desse patrão em outro que também possui bens, sendo uma pessoa culta e instruída. Na posição de empregador, Tomás da bolandeira é justo com seus funcionários, faz o que se espera de uma pessoa que teve acesso à educação formal de forma completa, beneficiando a sociedade. Constança Marcondes, ao analisar a fenomenologia e educação nos escritos de Creusa Capalbo, narra:

A meditação da autora assinala, a partir da reflexão de Merleau-Ponty, uma compreensão da educação que se alarga para a discussão do papel da realização dos valores mediante a subordinação do mero apetite de expressão individual ou de grupos, à finalidade essencial da vida humana: a realização do bem comum.

Poderíamos dizer que para Creusa Capalbo, a educação deve favorecer a realização do homem como ser inscrito numa comunidade, cuja finalidade última seja a realização do bem comum. Nossa pensadora exprime, desse modo, sua reflexão pessoal, assinalando as implicações ético-políticas da educação: a construção de um mundo no qual o sentido ético da existência seja o objetivo último da vida humana (Cesar, 2020, p. 563-564).

Os filhos de Fabiano e sinha Vitória, crianças de família de baixa renda, apesar de desejarem o conhecimento, encontram sérias dificuldades sociais para obtê-lo, por causa do enfrentamento da insegurança alimentar, da falta de paciência dos pais para lhes ensinarem o pouco que sabem, do fato da cidade em que moram não possuir escola e de não possuírem condições para se deslocarem diariamente para outro local apenas com esse fim. Essa ausência de escola no local onde a família de Fabiano mora fica clara no último capítulo, no qual Fabiano pensa: “Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles” (Ramos, 2003, p. 126), deixando a esperança de que essas crianças receberão a tão esperada educação formal quando chegarem à cidade grande, onde terão acesso a ela.

Desse modo, por intermédio de *Vidas Secas* percebe-se como a ausência de educação, em nível formal e informal, compromete a liberdade civil, porque limita a oportunidade de emprego e dificulta o acesso à justiça, tanto é que Marshall (1950) entende que a educação é

um pré-requisito necessário da liberdade civil e, conseqüentemente, a educação torna-se um pré-requisito para o exercício de outros direitos, pois para o referido autor ler e escrever são indispensáveis. Por isso, no romance *Vidas Secas*, as dificuldades vivenciadas por Fabiano o fazem tomar consciência de que o impedimento de acesso a outros direitos decorre do fato de não ter tido acesso à educação e o faz buscar que os seus filhos (ainda crianças) tenham acesso amplo a esse direito. De acordo com os ensinamentos de Marshall:

A educação das crianças tem relação direta com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, ele tem definitivamente em mente os requisitos e a natureza da cidadania. Ele está tentando estimular o desenvolvimento de futuros cidadãos. O direito à educação é um direito social genuíno de cidadania porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o futuro adulto. Fundamentalmente, ele deve ser considerado não como o direito da criança de ir à escola, mas como o direito do cidadão adulto de ter sido educado. (Marshall, 1950, p. 15) (tradução literal)

Diante disso, fica claro que a educação é um direito de cidadania e deve ser voltada para esse sentido como “[...] Locke adverte, o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento mas no sentido da formação da cidadania” (Oliveira, p. 181, 2000). Assim, não basta que uma pessoa seja formada e adquira apenas o conhecimento formal, mas que o utilize para o bem comum. Frise-se que “A cidadania é composta por três dimensões: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais” (Marshall, 1950, p. 8) (tradução literal). Diante disso, o direito à educação compõe uma dimensão para alcançar o direito à cidadania e é um meio de exercer os direitos civis e políticos.

No Brasil, embora atualmente a educação seja um direito fundamental e um elemento para se alcançar a dignidade humana, tal direito foi sendo alcançado de forma gradativa, como explica Norberto Bobbio (1992), ao afirmar que a educação para todos não foi amplamente reivindicada como um direito natural pelos primeiros jusnaturalistas:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (Bobbio, 1992, p. 75).

Porém, mesmo a educação não sendo amplamente reivindicada desde o início por jusnaturalistas, Tomás de Aquino [1225-1274] (2012), defensor do direito natural, em meados de 1271, já entendia que a “educação, [...] instrução [...] contribui para a perfeição da vida humana” (Aquino, 2012, p. 539), sendo, portanto, um direito fundamental para todos.

No Brasil, inicialmente, em sua primeira Constituição, de 1824, conhecida como a Constituição do Império, previu-se em seu Art. 179 “A inviolabilidade dos Direitos Civis e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, *online*). Entretanto, o termo “cidadão” não abrangia as pessoas pretas que eram escravizadas, por isso, o direito à educação primária gratuita só passou a ser estendido a essas pessoas após a promulgação, pela Princesa Isabel, da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil (Brasil, 1888, *online*).

Destarte, com a segunda Constituição, de 1891, a primeira Constituição da República previu-se em seu art. 35, itens 3º e 4º, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados e no Distrito Federal (Brasil, 1891, *online*). Desse modo, apenas em 1920, foi criada a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (Souza *et al.*, 2019, *online*), que hoje é chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelo Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920 (Brasil, 1920, *online*). Isso confirma as palavras de Bobbio (1992) de que o direito à educação foi sendo previsto na carta de direitos de forma crescente. Apenas com a Constituição de 1988, que a educação passou a ser um direito público subjetivo, no art. 208, § 1º, da CF, fundamento defendido por Pontes de Miranda desde 1932 (Brasil, 2023, *online*), bem como previu a responsabilização da autoridade competente pelo não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, no art. 208, § 2º, da CF (Brasil, 1988, *online*).

Outro marco importante para o mandamento constitucional do direito à educação, deu-se com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 9.394/1996, “como forma de atender à universalização, à federalização e ao aprimoramento da educação” (Brasil, 2023, *online*).

Do ponto de vista constitucional, para assegurar a proteção do direito fundamental à educação, foi necessário complementar a previsão normativa desse direito, através de emendas constitucionais, as quais foram importantes para ampliar esse direito, ajudando a concretizá-lo, como Emenda nº 14/1996, que entre outras coisas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – depois

substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e determinou a progressiva universalização do ensino médio gratuito, no art. 208, II, da CF, entre outros.

A Emenda nº 53/2006 previu o direito à “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, no art. 208, IV, da CF; criou o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”, no art. 206, VIII, da CF; determinou como prioridade o ensino regular na educação básica pública, no art. 211, § 5º, da CF; estabeleceu que “A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei”, no art. 212, § 5º, da CF, sendo que tal recurso será distribuído de modo proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das redes estaduais e municipais, nos termos do art. 212, § 6º, da CF.

A Emenda 59/2009 introduziu o conceito de sistema nacional de educação e tornou o ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, no art. 208, I, da CF; determinou o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, no art. 208, VII, da CF; criou o salário-educação, a ser recolhido pelas empresas na forma da lei, no art. 2015, § 5º, da CF; estabeleceu o plano nacional de educação, com vistas a erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, promover uma educação humanística, científica e tecnológica do País; e estabeleceu a “meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”, no art. 214 da CF, entre outros direitos.

A Emenda 85/2015 impôs que “As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”, no art. 213, § 2º, da CF.

A Emenda 108/2020 determinou a colaboração entre os Entes Públicos para “assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”, no art. 211, § 4º, da CF; assegurou que “lei específica disporá sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública”, no art. 212-A, XII, da CF; e proibiu o pagamento de aposentadorias e de pensões com recursos da educação, no art. 212, § 7º, da CF, entre outros.

A Emenda 132/2023 determinou a destinação de parte dos novos tributos à educação.

Por fim, a Emenda 135/2024 buscou estimular a “criação de matrículas em tempo integral na educação básica pública”, por meio do repasse de recursos destinados a este fim, conforme disposto no art. 212-A, incisos XIV e XV, da CF, entre outros direitos.

3.1 A educação sob a perspectiva do personagem Fabiano em *Vidas Secas*

Fabiano, personagem principal da literatura *Vidas Secas*, é um trabalhador rural, vaqueiro, que não é tratado com dignidade, e ao perceber que não tem o poder da instrução/palavra/voz para reagir a abusos, em muitos momentos, se enxerga sem perspectivas na vida e entra em dilemas relacionados à sua identidade, reflete consigo mesmo, “Fabiano, você é um homem” e “Você é um bicho, Fabiano”, tendo orgulho de se reconhecer como um bicho por sobreviver “naquela situação medonha” (Ramos, 2003, p. 18), resistindo a situações difíceis. A vida do personagem é dura, não foi alfabetizado e aprendeu a trabalhar no mesmo serviço que trabalhou seu pai e seu avô, o que o leva a acreditar que esse seria o seu destino, assim como o dos seus filhos. Apesar disso, consegue enxergar a educação como uma virtude, um bem necessário, e ao final busca uma oportunidade para que seus filhos sejam educados.

Isso ocorre porque Fabiano admira “seu Tomás da bolandeira”, para ele “Certamente aquela sabedoria [que o referido tinha] inspirava respeito” (Ramos, 2003, p. 22). Para o vaqueiro, “Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo” (Ramos, 2003, p. 22). Porém, tinha esperança de que um dia iria “correr o mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira” (Ramos, 2003, p. 23), desejava forças para sair da situação ruim em que se encontrava, apesar de sentir-se como um tatu na toca, escondido no mato, duro e lerdo “um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem” (Ramos, 2003, p. 24).

Os costumes de Tomás da bolandeira intrigavam Fabiano, porque o mencionado passava muito tempo lendo jornais e livros, era cortês, não sabia mandar, pedia, mas, mesmo assim, “todos obedeciam a ele” (Ramos, 2003, p. 22). Diferente do personagem descrito como seu atual amo que “berrava sem precisão” (Ramos, 2003, p. 22). No livro, fica evidente que Fabiano tinha consciência da importância do estudo e entende que, através dele, poderia encontrar as respostas para os seus problemas, como se um dia a seca acabaria, pois acreditava que o personagem Tomás da bolandeira, que estudava, poderia saber disso, na seguinte frase, “Um dia... Sim, quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito... Seria que as secas

iriam desaparecer e tudo andar certo? Não sabia. Seu Tomás da bolandeira é que devia ter lido isso” (Ramos, 2003, p. 24).

Nesse sentido, Fabiano compreende a importância do estudo para saber das coisas e ter uma vida digna, assim, reflete que “Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com os bichos” (Ramos, 2003, p. 36). Conclui que “Seu Tomás daria informações. Fossem perguntar a ele. Homem bom, seu Tomás da bolandeira, homem aprendido” (Ramos, 2003, p. 36). Rubem Braga, no jornal *Diário de Notícias* publicado em um domingo, 14 de agosto de 1938, descreve o seguinte:

A façanha do livro está nesse retrato interior de um primitivo. Como pensa esse homem que não sabe pensar! Sente as coisas de um modo grosso e ao mesmo tempo agudo, sente que é preciso pensar, entender as coisas. E pensa com esforço, penosamente, sentindo raiva dessa necessidade de pensar. Tem raiva do filho que começa a fazer perguntas, começa a pensar e a querer obrigar o pae a pensar (Braga, 1938, p. 3).

A narrativa demonstra os males que uma pessoa sem estudo pode sofrer, na pessoa de Fabiano e de sua família, que eram enganados pelo patrão, que se aproveitava da falta de conhecimento deles sobre os seus direitos, o que impossibilitaria pleiteá-los pelo poder judiciário. Assim, Fabiano trabalhava sem saber quanto receberia de salário no fim do mês, “[...] notou que as operações de sinha Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros” (Ramos, 2003, p. 93). Fabiano apenas sabia que estava sendo enganado por causa das contas que sua esposa sabia fazer, mas, como ele não sabia fazer outra coisa além de ser vaqueiro, no lugar que viviam, e ele e a sua família dependiam desse trabalho para comer, permanecia naquela condição.

Além disso, Fabiano também reconhece, mesmo sem ter noção do acesso à justiça (Pessoa, 2022, *online*), que o estudo formal lhe possibilitaria meios para impedir que tivesse sofrido uma prisão injusta. Sairia da posição passiva; Fabiano intui que carece do exercício da cidadania: “[...] era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. [...] Enfim, como não sabia ler (um bruto sim senhor)” (Ramos, 2003, p. 93) e “Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? (Ramos, 2003, p. 35-36); e “Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares” (Ramos, 2003, p. 36).

O protagonista desabafa “Vivia trabalhando como um escravo. Desentupia o bebedouro, consertava as cercas, curava os animais — aproveitara um casco de fazenda sem

valor. Tudo em ordem, podiam ver. Tinha culpa de ser bruto? Quem tinha culpa?” (Ramos, 2003, p. 36). Por isso, Fabiano ruminava, querendo uma solução para ele superar os sofrimentos que sentia, por tamanhas injustiças.

Fabiano desejava que os seus filhos tivessem oportunidade de ir para a escola, mas, como não tinha meios para isso no lugar onde viviam, o que lhe restava era sonhar que sua realidade mudaria algum dia, principalmente, caso desaparecesse a seca. Entende que “Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles” (Ramos, 2003, p. 25). Possivelmente, Fabiano tinha medo dos filhos não se tornarem “fortes” no sentido que o personagem considera um “bicho bruto”, “para ele [ser um bicho] era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades” (Ramos, 2003, p. 18), como sobreviver à seca. Fabiano queria que os filhos fossem resistentes àquela realidade do sertão, pelo que viu acontecer com um homem estudado como “seu Tomás”, que perdeu tudo durante a seca; para ele, uma pessoa dessa não aguentaria passar por tamanho sofrimento:

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais. Ele, Fabiano, muitas vezes dissera: — “Seu Tomás, vossemecê não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar, seu Tomás se estrepa, igualzinho aos outros.” Pois viera a seca, e o pobre do velho, tão bom e tão lido, perdera tudo, andava por aí, mole. Talvez já tivesse dado o couro às varas, que pessoa como ele não podia aguentar verão puxado (Ramos, 2003, p. 21-22).

Ademais, em razão da circunstância de cansaço em que vivia e porque não tinha conhecimento para responder, Fabiano irritava-se quando não entendia os filhos, repreendia-os, “Esses capetas têm idéias” (Ramos, 2003, p. 20) e batia neles sempre que “estavam perguntadores, insuportáveis” (Ramos, 2003, p. 21), para eles pararem de importuná-lo, já que “dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha” (Ramos, 2003, p. 21). Fabiano se preocupava com o futuro dos filhos, pensava: “O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar?” (Ramos, 2003, p. 20); recordava-se da sua infância, quando interrogava seu pai, e tentava atrair o interesse deles para as coisas imediatas, pois acreditava que “Se [eles] aprendesse[m] qualquer coisa, necessitaria[m] aprender mais, e nunca ficaria[m] satisfeito[s]” (Ramos, 2003, p. 21). Com isso, Fabiano tentava poupar os filhos de sofrerem violências e frustrações.

No final do livro *Vidas Secas*, quando os personagens fogem da fazenda durante um forte período de seca, o personagem Fabiano e sua família vão em direção ao sul, para uma

cidade grande, “Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles” (Ramos, 2003, p. 126). Lá, “Os meninos [estariam] em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias” (Ramos, 2003, p. 126). Fabiano tem sede de proporcionar educação para os filhos dele, assim que surgir a oportunidade. Mesmo diante das dificuldades, Fabiano sonha que ter acesso a esse direito mudará a vida dos seus filhos para uma vida melhor do que a dele e a de sua esposa, o que estimula o leitor a pensar sobre a necessidade de estudar e como a educação deve ser acessível a todos.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo dos direitos violados na obra *Vidas Secas*, e a previsão constitucional desses direitos:

Situação retratada na obra	Direito fundamental violado	Previsão na Constituição Federal de 1988	Análise crítica (perspectiva jusliterária)
A família de Fabiano vive em constante situação de fome e privação material	Direito à alimentação e à dignidade da pessoa humana	Art. 1º, III, Art. 6º, caput e inciso IV, Art. 7º, IV, Art. 23, VIII e Art. 227	A obra evidencia a negação do mínimo existencial, revelando uma realidade de exclusão social que contrasta com o princípio constitucional da dignidade humana.
Os filhos de Fabiano não têm acesso à escola ou à alfabetização, bem como Fabiano e sinha Vitória não tiveram acesso à educação	Direito à educação, à cultura e à informação	Art. 6º, caput, Art. 7º, IV, Art. 205, Art. 208, Art. 215 e Art. 220	A ausência de acesso à educação demonstra como a desigualdade estrutural perpetua ciclos de pobreza e marginalização social.
A família vive em moradia extremamente precária e instável, sempre sujeita à seca e à migração forçada	Direito à moradia	Art. 6º, caput, Art. 7º, IV	A narrativa mostra a vulnerabilidade social decorrente da ausência de políticas públicas que

			asseguem condições mínimas de habitação.
Fabiano é explorado economicamente pelo patrão, que manipula as contas e mantém relação de dependência	Direitos sociais do trabalhador e justiça social	Art. 7º e Art. 170	A relação retratada na obra evidencia um contexto de desigualdade econômica e de ausência de proteção efetiva ao trabalhador rural.
Fabiano sofre violência e prisão arbitrária pelo Soldado Amarelo	Direito à liberdade e à proteção contra abuso de autoridade	Art. 5º, caput, XLI, LIV e LXVIII	A cena revela a presença de um poder estatal autoritário, em que a força substitui a legalidade e compromete o Estado de Direito.
Fabiano não consegue se defender nem compreender plenamente as acusações devido ao analfabetismo, bem como não tem direito de se comunicar com sua família ou um advogado durante a prisão	Direito de acesso à justiça, de comunicação do preso com a família e de assistência de advogado ou de defensor público	Art. 5º, XXXV e LXIII	A obra demonstra que a igualdade formal perante a lei não é suficiente quando existem profundas desigualdades sociais e educacionais.
A miséria estrutural da família reflete uma sociedade profundamente desigual	Objetivo constitucional de erradicação da pobreza	Art. 3º, III	A narrativa evidencia a distância entre a realidade social brasileira retratada na obra e o projeto constitucional de justiça social.

A narrativa chama atenção porque percebe-se que ausência de estudo dos personagens e outros direitos violados têm como causa a omissão estatal, levando a reflexão do leitor para perceber que caso os personagens possuíssem estudo, teriam empregos melhores e não seriam explorados como escravos, assim como demonstra como o esgotamento físico e a fome impedem uma pessoa de aprender, fazendo-os preocupar-se apenas com coisas imediatas,

porque estudar também requer esforço mental e tempo para colher os frutos desse esforço. Ademais, no livro, nota-se a ausência de interesse de financiamento de escolas por parte das pessoas abastadas e de entidades privadas sem fins lucrativos revelando a necessidade de concretização do direito à educação como fundamental para ampliar as condições da vida digna.

3.2 Memória, educação e Graciliano Ramos em *Vidas Secas*

Vidas Secas é uma obra literária intemporal, pois descreve traços culturais brasileiros e serve para assegurar o direito à educação por ser um instrumento da memória brasileira, inclusive da memória afetiva do seu escritor Graciliano Ramos, retratando o passado do Nordeste, no qual inexistia o acesso à educação para famílias pobres da zona rural, bem como as características regionais e culturais que perduram até a atualidade. “Memória é assim a mesma capacidade do livro de pensar o tempo no tempo — de construir diferenças entre passados, presentes e futuros e de fazê-las viajar no fluxo temporal” (Fersini, 2015, p. 419).

Na perspectiva aristotélica (Aristóteles, 2008, p. 8) “É da memória que a experiência surge aos homens: diversas recordações de um mesmo fato perfazem a capacidade de uma experiência. E (por assim dizer) mesmo a experiência parece semelhante à técnica e à ciência, e a ciência e a técnica chegam aos homens através da experiência”, pois quanto mais experiente a pessoa mais ela obterá sucesso em realizar algo. Nesse sentido, a memória é necessária para adquirir a experiência, e de acordo com John Dewey (1979, p. 83) “a educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência”, assim, em sua definição técnica, a educação “*é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*”. Quanto mais aumenta ou enriquece o sentido ou significado da experiência, melhor a percepção das conexões e das continuidades existentes no que se estiver realizando (Dewey, 1979, p. 83). Educação é uma reconstrução/experiência contínua (Dewey, 1979, p. 85).

Na relação entre memória e educação, cabe esclarecer o conceito de memória individual, memória coletiva e memória histórica. Paul Ricoeur (2007) distingue memória individual e memória coletiva, entendendo-as como complementares. Define a primeira como o olhar interior, subjetivo, que se sobrepõe às próprias impressões, diz: “Ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si” (Ricoeur, 2007, p. 107); essa memória revela a identidade pessoal, que compõe as experiências que a pessoa carrega. Já a segunda é definida pelo autor como a visão

exterior, a “capacidade de entidades coletivas de conservar e recordar as lembranças comuns, do outro” (Ricoeur, 2007, p. 134).

Para Maurice Halbwachs (2006) a memória coletiva é formada por lembranças em comum de um conjunto de pessoas integrantes do mesmo grupo, que vivenciaram o mesmo acontecimento, sendo uma lembrança que se apoia na outra, ou seja, essas lembranças juntas se confirmam. Desse modo, ao reunir a vivência de mais de uma pessoa, é possível reconstituir os fatos presenciados, porque procedem sob uma base comum (Halbwachs, 2006, p. 29-40). A memória coletiva não exige testemunhos presenciais, materiais e sensíveis, das pessoas do grupo, basta que uma pessoa faça provas seguras do acontecimento (Halbwachs, 2006, p. 31). Segundo ele, a memória individual “é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”, considerando as influências de natureza social (Halbwachs, 2006, p. 69).

Conforme Halbwachs (2006, p. 79-80), a memória histórica diz respeito à história vivida e compreende “tudo o que faz com que um período se distinga dos outros” (Halbwachs, 2006, p. 79), de modo que cria um contexto geral em que uma memória individual pode se apoiar. Ela não diz respeito somente a uma ordem cronológica de acontecimentos, mas serve como um parâmetro para identificar um acontecimento real exterior, impessoal e que muitas vezes pode ser retratada com relativa simplicidade, de modo genérico. A memória histórica serve de recurso para evitar o esquecimento, porque fortalece a recordação ao associar uma memória a um marco histórico.

Além disso, a memória é um direito fundamental que visa à preservação do patrimônio cultural, considerando que analisar o passado proporciona um aprendizado, ao reconhecer fatos ocorridos, questioná-los e compreendê-los (Pazzini; SpareMBERger, 2014). Não obstante o direito à memória esteja inserido na Constituição de 1988 como uma categoria dos direitos culturais, que compreende o direito de aprender e de ser educado (Häberle, 1993, Apud Cunha Filho, 2000, p. 31), esse direito é mais amplo, porque envolve questões como o “direito à verdade” e à transparência democrática, além da preservação da identidade e da cultura de cada povo (Pazzini; SpareMBERger, 2014). Cabe apontar um outro conceito de direito à memória:

[...] o direito à memória existe e consiste no poder de acessar, utilizar, reproduzir e transmitir o patrimônio cultural, com o intuito de aprender as experiências pretéritas da sociedade e assim acumular conhecimentos e aperfeiçoá-los através do tempo. [...] De outro ponto de vista, o direito fundamental à memória é o direito subjetivo de conhecer, resgatar e refletir sobre o passado da sociedade, através do acesso orientado e gratuito ao patrimônio cultural brasileiro, em sua dimensão *tradicional*. Não é

simplesmente acesso à cultura, mas a parte dela que evoca a origem do povo, os seus valores fundantes e as suas raízes (Dantas, 2010, p. 66-7).

O Ministério da Educação (1999), sabendo da importância do direito à memória para a preservação da cultura, estabeleceu tal direito nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determinando o seguinte:

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos "lugares de memória", construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e "esquecido" (Brasil, 1999, p. 54).

Desse modo, o Ministério da Educação reconhece o dever de fomentar o direito à memória, essencial para o direito à educação, para que os educandos do ensino médio adquiram consciência da memória social e nacional, a fim de exercerem uma cidadania cultural com a preservação do patrimônio cultural, sem que haja nenhum tipo de discriminação ou esquecimento dos fatos importantes para importantes da nação. Nesse contexto, é necessário que as escolas promovam o estudo das obras literárias, pois:

A literatura suscita a história. Todo autor, em toda parte, coloca diante de si – consequentemente ou não – a questão inelutável do meio social e a quem remete a obra. Ou seja, o autor e, em consequência, a obra, ganha aí rubrica do seu “chão social”. Assim, naturalmente, como forma de expressão, colocam autor e obra temas históricos e sociológicos por definição: o gosto das classes, as ideias sociais, ideologias e mentalidades coletivas de época (Siqueira, 2010, p. 99).

De acordo com as definições de memória acima, é possível compreender que a literatura *Vidas Secas* é um instrumento do direito à memória, pois registra a cultura nacional, a memória individual do escritor Graciliano Ramos, ao recordar experiências do escritor durante a sua vida no Nordeste, a memória coletiva dos sertanejos que viviam no Nordeste na década de 1930 e a memória histórica do Brasil. A obra recorda a experiência histórica dos nordestinos sertanejos sofrendo com a seca e demonstra os obstáculos para o acesso às escolas pelas pessoas pobres da mencionada região, em razão da ausência de escolas públicas no povoado em que os sertanejos vivem, o que reflete no problema histórico do alto índice de analfabetismo na região. Além disso, a obra expõe traços de existência de um coronelismo no local e lembrar os traços do período da ditadura militar na década de 1930, associada à experiência real do escritor.

O romance *Vidas Secas* foi publicado em 1938 e grava a memória histórica do Brasil e a memória coletiva dos sertanejos, pelo abandono dos poderes constituídos à população pobre do sertão do Nordeste, além de rememorar um período marcado por grande insatisfação da população quanto às “questões sociais” e apontar um dos motivos para o atraso daquela região em relação ao sul, demonstrado através dos personagens que não têm voz para reclamar sobre a ausência de direitos fundamentais.

Com isso, a obra deixa resquícios da ordem jurídica brasileira anterior à obra e a vigente durante a publicação da obra, em razão do culturalismo jurídico. Para Silva e Santos (2022, p. 35) ausência de nome dos meninos de *Vidas Secas* indica uma desumanização, porque “A falta de um nome pressupõe a sua não existência como sujeito singular que pertence a um grupo e a partir dele se constitui individual e coletivamente”, assim como revela um problema o fato da cachorra da família possuir um nome “Baleia” e as crianças não.

Conforme essas impressões e do culturalismo jurídico brasileiro pretérito, leva a crer que Graciliano Ramos não colocou nome nos filhos de Fabiano e de sinha Vitória intencionalmente, para chamar atenção acerca da situação jurídica dos infantes brasileiros, sobretudo das crianças pobres, à época em que a obra foi escrita, para criticar o regime estabelecido pelo Código de Menores de 1927, instituído pelo Decreto nº 17.943-A/1927, cuja previsão era de que as crianças e adolescentes eram “menores”, tratados sob a lógica da tutela e da repressão, sem haver o reconhecimento deles como sujeitos de direitos (Brasil, 1927, *online*).

Com base nesse fato o escritor enfatiza a problemática para requerer indiretamente uma mudança dessa cultural e ordem jurídica vigente. Frise-se que tal anseio veio a ocorrer gradativamente, após muitos anos da publicação do mencionado livro, pois primeiro o Código de Menores de 1927 foi substituído por outro Código de Menores, em 1979, instituído pela Lei nº 6.697/1979, em que a situação jurídica dos infantes não mudou muita coisa, dado que ainda encarava os infantes como um objeto de tutela, porém, trouxe algumas melhoras, como uma maior preocupação formal com educação e o estabelecimento de medidas assistenciais mais claras (Brasil, 1979, *online*). A mudança paradigmática somente ocorreu mediante a promulgação da Constituição de 1988, em seu art. 227, que estabelece a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, como sujeitos de direitos, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069/1990, a qual determinou a universalização da proteção da criança e do adolescente, ocorrendo a superação da lógica do “menor”, entre outros direitos (Brasil, 1990, *online*).

Antonio Candido (2006) também percebe a humanização da cadela, porém, como se fosse mais *um* ser humano de *Vidas Secas* que está à margem da sociedade, porém, de um modo diferente dos personagens adultos e das crianças:

[...] lembro que a presença da cachorra Baleia institui um parâmetro novo e quebra a hierarquia mental (digamos assim), pois permite ao narrador inventar a interioridade do animal, próxima à da criança rústica, próxima por sua vez à do adulto esmagado e sem horizonte. O resultado é uma criação em sentido pleno, como se o narrador fosse, não um intérprete mimético, mas alguém que institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para as fronteiras da animalidade. Aqui, a animalidade reage e penetra pelo universo reservado, em geral, ao adulto civilizado. Sem querer dizer que uma coisa é igual à outra, poder-se-ia considerar a invenção de Baleia tão importante ao seu modo quanto o monólogo interior do retardado mental Benjy, em *Sound and Fury*, de Faulkner. São tentativas de alargar o território literário e rever a humanidade dos personagens (Candido, 2006, p. 149-150).

Pela lógica de Candido (2006, p. 149-150), o fato de Graciliano Ramos humanizar o personagem Baleia em *Vidas Secas* ocorreu para retratar uma pessoa excluída da sociedade tal como acontecia com uma pessoa com deficiência. Ressalte-se que o sacrifício da cachorra depois que a referida adquire uma doença que o personagem Fabiano desconhece o remédio para curá-la, retrata o descarte das pessoas vulneráveis diante dos problemas de difícil solução.

Nesse sentido, de acordo com o culturalismo jurídico da época em que o livro foi escrito, a obra de Graciliano Ramos (2003) remete à exclusão da pessoa com deficiência quando vigorava a lógica do estigma da incapacidade e da tutela pela interdição, então estabelecida pelo Código Civil de 1916, Lei Nº 3.071/1916, que não tratava da inclusão dessas pessoas na sociedade, mormente da educação inclusiva, assim, o comum era a segregação dessas pessoas, tratadas como “inválidos”, “incapazes” ou “anormais”, dentro de uma visão de institucionalização da pessoa com deficiência, com a deles internação em asilos, hospícios e instituições de caridade (Brasil, 1916, online). Essa cultura jurídica nacional só foi superada também com a Constituição de 1988, que inaugurou o reconhecimento da pessoa com deficiência como titular de direitos fundamentais, ainda que de forma dispersa, pelo paradigma da dignidade da pessoa humana, pelo princípio da igualdade material, pela proibição de discriminação, previsão da educação inclusiva, entre outros direitos (Brasil, 1988, online). Após esse marco, surgiu o Código Civil de 2002, instituído pela Lei Nº 10.406/2002, que estabeleceu a superação da incapacidade automática da pessoa com deficiência (Brasil, 2002, online). Contudo, as alterações legislativas mais profundas acerca das pessoas com deficiência vieram com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), instituída pela Lei 13.146/2015, responsável por conferir à pessoa com deficiência o *status* de sujeito pleno de direitos, garantindo o exercício

da sua capacidade civil plena, para que tais pessoas tenham o direito de casar, trabalhar, votar, contratar e decidir, assim como foi responsável por determinar políticas públicas inclusivas e antidiscriminatórias, voltadas para esse público (Brasil, 2015, *online*).

Além disso, pelo contexto social de *Vidas Secas* rememora a primeira Constituição Republicana do Brasil, de 1891, a qual, apesar do pretexto de que “os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático [...]” libertaria o povo das opressões da monarquia, não buscava atender os anseios populares (Brasil, 1891, *online*). Em consequência disso, após vários anos de insatisfação, no início da década de 1930, ocorreu a chamada Revolução de 1930, com participação de Getúlio Vargas, então Presidente da República. Esse movimento causou a diminuição da influência dos coronéis, pondo fim à “Política dos Governadores”, porém, para o povo seria necessário o rompimento com a antiga ordem constitucional dissonante, o que não aconteceu (Mitidiero *et al.*, 2023).

Em tal narrativa literária é possível perceber a permanência do coronelismo na região Nordeste, caracterizado pela figura autoritária do patrão de Fabiano, possuidor da terra em que ele vive, e pelo estado de dependência total do empregado. Assim, por mais que à época do livro já houvesse ocorrido o fim da “Política dos Governadores”, a obra demonstra que a dominação dos fazendeiros sobre a vida da população não havia completamente, em 1938, tanto que as consequências dessa prática perduram até os dias atuais. Diante disso, a obra retrata esse fato histórico, em que “o tratamento de coronel começou desde logo a ser dado pelos sertanejos a todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado [...] Eram, de ordinário, os mais opulentos fazendeiros ou os comerciantes e industriais mais abastados, os que exerciam, em cada município, o comando” (Leal, 2012, p. 7-10). Após isso, veio a acontecer a chamada Revolução Constitucionalista de 1932, que resultou na promulgação da segunda Constituição da República, em 1934 (Mitidiero *et al.*, 2023), que introduziu importantes avanços sociais e políticos, como o voto feminino e a legislação trabalhista, mas teve uma duração curta, vigorando apenas três anos (Brasil, 1934, *online*). Porém, os poucos avanços sociais da ordem jurídica anterior ao romance não são refletidos na narrativa.

Vidas Secas expõe a existência de uma instabilidade político-institucional, demonstrada através do abuso do soldado amarelo para com o personagem Fabiano, que o meteu na cadeia sem justo motivo, abrindo espaço para refletir sobre o período ditatorial que o país enfrentava à época. Após crises econômicas e sociais decorrentes de ideologias extremistas como o fascismo, o socialismo e o comunismo, os quais se alastravam pela Europa, influências chegaram ao Brasil através do Partido Comunista, comandado por Luís Carlos Prestes, o qual

estava submetido à disciplina estrita do Comitê Central Soviético, houve o planejamento da chamada “Intentona Comunista”, em 1935, o que motivou Getúlio Vargas, sob fundamento de manutenção da ordem, a dissolver a Câmara e o Senado, outorgando a Constituição de 10.11.1937 (Mitidiero *et al.*, 2023), a pretexto de uma “ infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente” (Brasil, 1937, *online*), restringiu diversos direitos sociais, como a liberdade de expressão, com a instituição da “censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematógrafo, da radiodifusão, facultando à autoridade competente proibir a circulação, a difusão ou a representação”, em seu art. 122, parágrafo 15, “a” (Brasil, 1937, *online*). A Constituição de 1937 era a então vigente no Brasil quando foi publicada a primeira edição do romance *Vidas Secas*, em 1938.

A referida Constituição de 1937 foi designada de “A Polaca”, por ter sido profundamente inspirada na Constituição da Polônia, de 23.04.1935. Essa nova ordem jurídica fortaleceu de modo excessivo o Poder Executivo e restringiu poderes do Poder Judiciário, no campo do controle da constitucionalidade, considerando que uma norma declarada inconstitucional poderia ser submetida novamente ao exame do Legislativo para reverter o resultado com a sua declaração de constitucionalidade, caso fosse obtido mais de dois terços dos votos em cada uma das Casas do Congresso Nacional (art. 96, parágrafo único), assim como o Poder Judiciário estava vedado de julgar questões de cunho exclusivamente político, conforme o art. 94 (Mitidiero *et al.*, 2023).

Em tal período, sob a Constituição de 1937, foi instaurado o regime ditatorial do “Estado Novo”, marcado pelo autoritarismo e perseguição política, através da implementação da polícia política, “com seus órgãos institucionais, como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), o Tribunal de Segurança Nacional, a Delegacia Especial de Segurança Pública e Social (DESPS) e o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)” (Mitidiero *et al.*, 2023, p. 109), com o objetivo de obrigar o povo a seguir a doutrina ideológica então estabelecida pelo regime (Mitidiero *et al.*, 2023). Em consequência desse regime ditatorial, o escritor e jornalista Graciliano Ramos, autor de *Vidas Secas*, foi preso, sem processo e sem acusação formal (Costa, 2019, *online*), apenas porque seus escritos foram considerados revolucionários, contra o governo vigente.

Desse modo, *Vidas Secas* grava à memória nacional e a memória individual do escritor da obra, Graciliano Ramos, pois a representação da prisão arbitrária sofrida pelo personagem Fabiano, realizada pelo “soldado amarelo”, no capítulo “Cadeia” (Ramos, 2003, p. 26), relata uma experiência em comum entre o personagem e o autor, que teve uma prisão política durante a ditadura. A obra literária questiona a atitude do soldado amarelo, como “empregado do

governo”, em vários momentos do texto, como na seguinte frase, “Por que o governo aproveitava gente assim? Só se ele tinha receio de empregar tipos direitos. Aquela cambada só servia para morder as pessoas inofensivas. Ele, Fabiano, seria tão ruim se andasse fardado? Iria pisar os pés dos trabalhadores e dar pancada neles? Não iria” (Ramos, 2003, p. 105).

Em seu livro *Memórias do cárcere*, sua obra póstuma, o escritor Graciliano Ramos relata sua experiência com a prisão, verificando-se uma identificação com o personagem de *Vidas Secas*, porque diante da injustiça que sofreu o autor, assim como o personagem Fabiano, indigna-se, pois, mesmo diante da sua inofensividade, não foi tratado sequer como um sujeito de direitos, durante a prisão. Desse modo, relata em sua obra *Memórias do cárcere*:

Se todos os sujeitos perseguidos fizessem como eu, não teria havido uma só revolução no mundo. Revolucionário chinfrim. Desculpava-me a idéia de não pertencer a nenhuma organização, de ser inteiramente incapaz de realizar tarefas práticas. Impossível trabalhar em conjunto. As minhas armas, fracas e de papel, só podiam ser manejadas no isolamento. No íntimo havia talvez o incerto desejo de provocar a nova justiça inquisitorial, perturbar acusadores, exhibir em tudo aquilo embustes e patifarias. Essa vaidade tôla devia basear-se na suposição de que enxergariam em mim um indivíduo, com certo número de direitos. Logo ao chegar, notei que me despersonalizavam. O oficial do dia recebera-me calado. E a sentinela estava ali encostada ao fuzil, em mecânica chateação, como se não visse ninguém (Ramos, 1953, p 30-31).

O personagem Fabiano também recorda a memória individual do escritor Graciliano Ramos por ambos sofrerem a angústia de não saberem o motivo da sua prisão e quando seriam libertados, além disso, ambos se consideravam sovinos, precisavam de tempo para eles mesmos e tinham que sustentar a família com mulher e filhos. Em *Vidas Secas* narra “Por que vinham bulir com um homem que só queria descansar? Deviam bulir com outros” (Ramos, 2003, p 34) e em *Memórias do cárcere* relata “A cadeia era o único lugar que me proporcionaria o mínimo de tranqüilidade necessária para corrigir o livro” (Ramos, 1953, p. 22). Ademais, em *Vidas Secas* Fabiano reflete:

Por que tinham feito aquilo? Era o que não podia saber. Pessoa de bons costumes, sim senhor, nunca fora preso. De repente um fuzuê sem motivo. Achava-se tão perturbado que nem acreditava naquela desgraça. Tinham-lhe caído todos em cima, de supetão, como uns condenados. Assim um homem não podia resistir (Ramos, 2003, p. 30).

Em comparação, no livro *Memórias do cárcere*, o escritor Graciliano Ramos descreveu:

Agadanhavam-me e, depois de uma noite de insônia, despachavam-me para o Recife. Que diabo queriam de mim no Recife? Capricho. Certamente me forçariam a interrogatórios morosos, testemunhas diriam cobras e lagartos, afinal me chegaria uma condenação de vulto. Sem dúvida. Quais seriam meus crimes? Não havia reparado nos enxertos em 1935 arrumados na constituição. Num dêles iria embrulhar-me. A conjectura de que me largariam ao cabo de

dois ou três dias, por falta de provas, sumiu-se. Aquela transferência anunciava demora (Ramos, 1953, p 42-43).

Além disso, Graciliano Ramos expressou na obra *Vidas Secas* memórias coletivas dos nordestinos e memórias individuais do escritor extraídas de as suas experiências pessoais na região, tendo em vista que nasceu no Nordeste e viveu nessa região durante a maior parte de sua vida. Retrata no romance *Vidas Secas*, “adormeceria no calor, sentindo o cheiro das cabras molhadas e ouvindo rumores desconhecidos, o tique-taque das pingueiras, a cantiga dos sapos, o sopro do rio cheio. Bichos miúdos e sem dono iriam visitá-la” (Ramos, 2003, p. 70).

Nesse sentido, tal obra apresenta diversos traços da nordestinidade, como religiosidade católica em “sinha Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beijos rezando” (Ramos, 2003, p. 116); diversas expressões regionais como “Quem é do chão não se trepa” (Ramos, 2003, p. 92) e “Fabiano seria um cabra valente” (Ramos, 2003, p. 100); reproduz os traços da vestimenta e alimentação nordestinas “Precisava sal, farinha, feijão e rapaduras. Sinha Vitória pedira além disso uma garrafa de querosene e um corte de chita vermelha” (Ramos, 2003, p. 99).

Diante disso, Álvaro Lins, no posfácio de *Vidas Secas*, descreve a obra como “o mais brasileiro dos livros do Sr. Graciliano Ramos” (Ramos, 2003, p. 151), destacando ainda que esse livro foi o primeiro romance de Graciliano Ramos em que o personagem não foi o narrador da história, mas o próprio romancista, questionando se isso seria um sinal de que o autor se identificou com “os desgraçados nordestinos de *Vidas Secas*” (Ramos, 2003, p. 152), o que serve para confirmar que o escritor teve a intenção de gravar em parte da obra as suas memórias na referida obra. No capítulo “Inverno”, em *Vidas Secas*, narra o sofrimento dos personagens com a chuva intensa e a enchente, experiência que o escritor também viveu, como relata no seu livro chamado *Infância*, publicado em 1945, em que recorda a sua infância no sertão, com a variação climática:

Mergulhei numa comprida manhã de inverno. O açude apoiado, a roça verde, amarela e vermelha, os caminhos estreitos mudados em riachos, ficaram-me na alma. Depois veio a seca. Árvores pelaram-se, bichos morreram, o sol cresceu, bebeu as águas, e ventos mornos espalharam na terra queimada uma poeira cinzenta. Olhando-me por dentro, percebo com desgosto a segunda paisagem. Devastação, calcinação. Nesta vida lenta sinto-me coagido entre duas situações contraditórias – uma longa noite, um dia imenso e enervante, favorável à modorra. Frio e calor, trevas densas e claridades ofuscantes (Ramos, 2003, p. 21).

Vale destacar momentos importantes da vida do escritor, para melhor compreensão de suas memórias individuais, o seu passado, até escrever a obra *Vidas Secas*, retiradas do blog criado em sua homenagem. Graciliano Ramos nasceu em 27 de outubro de 1892, em

Quebrangulo/AL. Três anos depois, o autor mudou-se com os pais para a Fazenda Pintadinho, em Buíque, sertão de Pernambuco. O escritor ainda se mudou com os pais para Viçosa/AL, em 1899, local onde veio publicar seu primeiro livro, em 1904, que foi escrito com 11 anos de idade, chamado *O Pequeno Pedinte*, n' *O Dilúculo*, no jornal do Internato Alagoano, onde estudava, demonstrando que era atento aos problemas sociais desde a sua infância, o que perdurou até o fim da sua vida. O escritor somente saiu do sertão do Nordeste em 1905, quando mudou-se para Maceió, onde frequentou o Colégio Quinze de Março (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

Em fevereiro de 1906, o referido passou a redigir o periódico quinzenal *Echo Viçosense*, que teve apenas duas publicações devido ao suicídio de seu mentor intelectual, Mário Venâncio, um dos redatores. Além disso, o autor publicava sonetos na revista carioca *O Malho*, sob o pseudônimo Feliciano de Olivença. Em 10 de fevereiro de 1909, o escritor deu início a sua colaboração no *Jornal de Alagoas*, ao publicar o soneto *Céptico*, como Almeida Cunha, e, no mesmo jornal, publicou diversos textos sob diferentes pseudônimos, entre eles Soares de Almeida Cunha e Lambda, assim como colaborou regularmente em *O Malho*, sob os pseudônimos de Soeiro Lobato e Soares de Almeida Cunha (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

Depois de completar o seu 18º aniversário, em 1910, Graciliano Ramos voltou a residir no sertão, em Palmeira dos Índios/AL, ano em que deu a sua primeira entrevista como escritor no *Jornal de Alagoas*, de Maceió. No ano seguinte passou a colaborar no *Correio de Maceió*, como Soeiro Lobato. No ano de 1914, o escritor mudou-se para o Rio de Janeiro, à época Capital Federal, para tentar conseguir trabalhar na imprensa local, onde conseguiu trabalho como revisor dos jornais cariocas *Correio da Manhã*, *A Tarde* e *O Século*, e colaborou simultaneamente para o jornal fluminense *Paraíba do Sul* e para o *Jornal de Alagoas*, assinando “R.O.” (Ramos de Oliveira) (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

Em setembro de 1915, Graciliano Ramos retornou à Palmeira dos Índios/AL, motivado pela morte dos irmãos Otacília, Leonor e Clodoaldo e do sobrinho Heleno, mortos em consequência da epidemia de peste bubônica. No mesmo ano, com 23 anos de idade, Graciliano Ramos se casa com Maria Augusta de Barros, em Palmeira dos Índios/AL, então com 21 anos, e deixa de colaborar com os periódicos. Desse período em diante teve quatro filhos com sua esposa, até 1920, quando sua esposa veio a falecer aos 26 anos em virtude de complicações do parto (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

Em 1921, após cinco anos sem publicar, passou a colaborar com o semanário palmeirense *O Índio*, sob os pseudônimos J. Calisto, Anastácio Anacleto, J.C. e Lambda. Em

1925, iniciou *Caetés*, seu primeiro romance. Em 7 de outubro de 1927, foi eleito prefeito de Palmeira dos Índios/AL. Em 16 de fevereiro de 1928, aos 35 anos de idade, Graciliano Ramos se casa com Heloísa Leite de Medeiros, então com 18 anos, em Palmeira dos Índios/AL, com quem chegou a ter mais quatro filhos (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, online*).

No corrente ano, Graciliano Ramos envia ao governador de Alagoas o relatório de prestação de contas do município, o qual é marcado pela sua qualidade literária, chegando às mãos de Augusto Frederico Schmidt, editor, que o procurou para publicar outros escritos. Em 1930, passou a publicar artigos no *Jornal de Alagoas* sob o pseudônimo Lúcio Guedes. Em 10 abril do mesmo ano, renunciou ao mandato de prefeito e em maio mudou-se para Maceió com a família, sendo nomeado no mesmo mês como diretor da Imprensa Oficial de Alagoas. No ano seguinte, em dezembro, demitiu-se desse cargo (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

Em 1932 começou a escrever na sacristia da Igreja Matriz de Palmeira dos Índios os primeiros capítulos de *São Bernardo*, concluindo-o nesse mesmo ano. Em abril do referido ano, Graciliano Ramos é operado em Maceió. Em 18 de janeiro de 1933, Graciliano Ramos é nomeado diretor da Instrução Pública de Alagoas, cargo equivalente a Secretário Estadual da Educação. Foi contratado como redator do *Jornal de Alagoas*, onde escreveu vários trabalhos, entre eles *Comandante dos Burros, Doutores e Mulheres*, não publicados em livro. No mesmo ano publicou o romance *Caetés*, seu primeiro livro, pela Editora Schmidt/RJ. No ano seguinte, em 1934, o autor publicou *São Bernardo*, seu segundo romance, pela Editora Ariel/RJ (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

Depois disso, no início de 1936, o escritor foi demitido do cargo de diretor da Instrução Pública de Alagoas, por perseguição política, nas palavras de Graciliano Ramos, como descreve em sua obra póstuma *Memórias do cárcere* (Ramos, 1953):

No começo de 1936, funcionário na instrução pública de Alagoas [...]. Algum tempo depois um amigo me procurou com a delicada tarefa de anunciar-me, gastando elogios e panos mornos, que a minha permanência na administração se tornara impossível. Não me surpreendi. Pelo meu cargo haviam passado em dois anos oito sujeitos. Eu conseguira agüentar-me ali mais de três anos, e isto era espantoso. Ocasionalmente descontentamentos, decerto cometera numerosos erros, não tivera a habilidade necessária de prestar serviços a figurões, havia suprimido nas escolas o hino de Alagoas, uma estupidez com solecismos, e isto se considerava impatriótico. O aviso que me traziam que era, pois, razoável, e até devia confessar-me grato por me haverem conservado tanto tempo.

Lembro-me perfeitamente da cena. O gabinete pequeno se transformara numa espécie de loja: montes de fazenda e cadernos, que oferecíamos às crianças pobres. Findo o expediente, sucedia retardar-me ali, a escrever, esquecia-me do tempo, e às vezes, meia-noite, o guarda vinha dizer-me que iam fechar o portão do palácio. [...] Osman Loureiro, o governador, se achava em

dificuldade: não queria demitir-me sem motivo, era necessário o meu afastamento voluntário. Ora, motivo há sempre, motivo se arranja. Evidentemente era aquilo início de uma perseguição que Osman não podia evitar: constrangido por forças consideráveis, vergava; se quisesse resistir, naufragaria. [...] Demissão ninguém me forçaria a pedir. Havia feito isso várias vezes, inutilmente; agora não iria acusar-me. Dessem-na de qualquer jeito, por conveniência de serviço (Ramos, 1953, p. 12-13).

Na mesma semana do anúncio da demissão, Graciliano Ramos foi surpreendido ao saber que seria preso pelo regime ditatorial (Ramos, 1953, p. 15), o que veio a ocorrer no dia 3 de março de 1936, em Maceió/AL e posteriormente foi levado para o Rio de Janeiro. O escritor apenas foi libertado da prisão no dia 3 de janeiro de 1937, no Rio de Janeiro, sem ter sido acusado de nada ou julgado. Depois desses acontecimentos, em 1938, o escritor publicou *Vidas Secas*, seu quarto romance (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

A trajetória do escritor Graciliano Ramos demonstra que antes de publicar *Vidas Secas* já se preocupava com os mais necessitados, desde a sua infância, apesar de pertencer a uma família de comerciantes (Pólvora, 1975), assim como preocupava-se com a promoção de uma educação pública de qualidade, pois durante a sua vida exerceu cargos públicos voltados para a área da educação, sendo um homem do “governo”, utilizou os seus cargos para trabalhar em prol das famílias carentes, “O gabinete pequeno se transformara numa espécie de loja: montes de fazenda e cadernos, que oferecíamos às crianças pobres” (Ramos, 1953, p. 13), quando teve a oportunidade de exercer um cargo equivalente a Secretário da Educação, em 1933, e depois da publicação de *Vidas Secas*, em agosto de 1939, chegou a ser nomeado como Inspetor Federal de Ensino Secundário do Rio de Janeiro (*Site oficial do escritor Graciliano Ramos, 2025, online*).

3.3 O direito fundamental à educação como via de proteção da democracia

Para Canotilho (2003, p. 290), os direitos fundamentais são essenciais para a realização da democracia - explicando que, concretamente, “*os direitos fundamentais têm uma função democrática*” -, porque o seu exercício implica: a contribuição de todos os cidadãos, o direito à igualdade e à participação política, a liberdade de associação, a formação de partidos políticos, o exercício da liberdade de expressão e o fomento, por parte do poder público, dos direitos sociais, econômicos e culturais, inclusive o direito fundamental à educação. Nesse sentido, esse direito fundamental é uma via de proteção da democracia, considerando que é pela instrução e pelo conhecimento que se dá o primeiro passo para expressar, escolher e defender o que se entende por democracia, a partir do conceito formulado por Canotilho (2003):

A democracia pode ser entendida fundamentalmente como forma ou técnica processual de seleção e destituição pacífica de dirigentes. A **fórmula de Popper** é a expressão mais sugestiva deste modo de conceber o princípio democrático: “A democracia nunca foi a soberania do povo, não o pode ser, não o deve ser”. A justificação da democracia em termos negativos e basicamente procedimentais, pretende por em relevo que a essência da democracia consiste na estruturação de mecanismos de seleção dos governantes e, concomitantemente, de mecanismos de limitação prática do poder, visando criar, desenvolver e proteger instituições políticas adequadas e eficazes para um governo sem as tentações da tirania. As modalidades de “destituição” de mandatos e cargos políticos assumem aqui um papel constitutivo e organizador da ordem constitucional democrático. Tão ou mais importantes *que os procedimentos eleitorais legitimadores* são os *procedimentos constitucionais deslegitimadores* tendentes a possibilitar o afastamento de titulares de cargos políticos (*impeachment, recall, responsabilidade política, destituição, moção de censura*) (Canotilho, 2003, p. 291-292).

Desse modo, percebe-se que a democracia é um princípio de controle que inibe a corrupção política, o coronelismo, a perpetuação dos “dinossauros políticos” no poder (Canotilho, 2003, p. 291) e o abuso de poder, caracterizado pelo desvio da finalidade pública e o excesso de poder, pois o sistema fornece meios de resposta para inibir esses problemas.

Para tanto, os direitos fundamentais são a garantia desse sistema, que tem como base o princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, inciso III, da Constituição, também protegido como um Direito Humano, como norma nuclear da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em forma de resolução 217 A III, em 10 de dezembro 1948, considerado o mais importante instrumento internacional de direitos humanos, uma norma de *ius cogens*, ou seja, vinculante, absoluta e inderrogável, que serve como matriz e referência básica para o desenvolvimento de outros tratados internacionais (Cançado Trindade, 1998).

Sarlet (2018) ressalta que o princípio da Dignidade da Pessoa Humana teve origem no pensamento jusnaturalista, especialmente por influência dos escritos de Tomás de Aquino:

A dignidade da pessoa humana, enquanto fundamento de todo o sistema de direitos fundamentais, tem suas raízes no pensamento jusnaturalista, especialmente na tradição tomista, que concebe o ser humano como criado à imagem de Deus, dotado de razão e liberdade, e, portanto, merecedor de respeito intrínseco e inviolável (Sarlet, 2018, p. 72).

Nesse contexto, a dignidade da pessoa humana passou a assumir “a condição de núcleo axiológico-valorativo da ordem jurídica constitucional, constituindo o fundamento material da validade e da interpretação de todo o ordenamento jurídico.” (Sarlet, 2018, p. 72). A proteção dos direitos fundamentais pautados na dignidade da pessoa humana é um ponto de referência obrigatório para todo e qualquer ordenamento jurídico legítimo (Bobbio, 1992, p. 26).

O princípio da dignidade humana é atrelado à ideia de justiça que o direito ampara; em consequência disso, entende-se que o normativismo jurídico puro deve ser superado, já que o direito não deve tolerar injustiças extremas, mesmo que seja proveniente de uma norma jurídica formalmente válida (Radbruch, 2004). Isso ocorre, porque o direito não pode ser considerado um mero instrumento de poder, pois deixaria de ser um sistema jurídico legítimo (Ferrajoli, 2001). Além disso, tal sistema deve se preocupar em proteger as pessoas consideradas mais fracas e vulneráveis, como as crianças, adolescentes, idosos, economicamente hipossuficientes, entre outros. Por isso, atualmente, o direito é composto por fato, valor e norma, dentre elas a cultura que está inserida no valor, como explica a teoria tridimensional do direito de Miguel Reale (2003).

Segundo Ferrajoli (2010), a democracia constitucional não se resume à onipotência da maioria, em um viés formal; desse modo, não é possível legitimar qualquer abuso sob o pretexto do querer da maioria. Por isso, a democracia se consubstancia sobretudo na teoria de freios e contrapesos entre os poderes, de forma que até mesmo uma norma elaborada através de representantes eleitos pela maioria do povo pode ser objeto de controle pelos outros poderes (Ferrajoli, 2010). Isso acontece porque o ordenamento jurídico encontra limites estabelecidos na Constituição, por isso, de acordo com Ferrajoli (2010), o sistema presidencialista se traduz como o mais adequado para proteger a democracia constitucional, porque impõe o equilíbrio entre os poderes, assumindo a expressão da soberania popular.

Nesse viés, a democracia está pautada na dimensão substancial, a qual analisa o que deve ou não deve ser decidido pela maioria, em sentido diferente de democracia em sua dimensão formal ou procedimental, na qual o direito se subordina à política. Na dimensão substancial, a política é apenas um instrumento para as normas agirem, por meio dos princípios constitucionais, em que os vínculos positivos, caracterizados pelos direitos de liberdade, não podem ser violados, e os vínculos negativos que são gerados pelos direitos sociais, precisam ser assegurados. Essa combinação dos direitos fundamentais é o que garante a democracia constitucional (Ferrajoli, 2011). Ademais, a democracia não admite a existência de poderes que não se subordinam à lei (Ferrajoli, 2011).

De acordo com Ferrajoli (2011), uma das formas de regressão da democracia constitucional pré-moderna é o chamado patrimonialismo populista, no qual ocorre uma apropriação da esfera pública, junto com o que chama de feudalização da política e das instituições, em que a esfera pública fica subordinada a interesses privados, quando deveria estar separada destes interesses, assim, todos esses atos deveriam ser taxados como corrupção. Porém, como, muitas vezes, tais atos corruptos acontecem de maneira explícita e

institucionalizada e porque esses atos não diminuem, tais abusos acabam sendo normalizados, pois acabam sendo são reforçados por normas que defendem ou reforçam o monopólio da televisão e sendo promovidos por pessoas que ocupam cargos de alto escalão do Estado na classe política. Com isso, tais abusos só podem ser combatidos através de um poder judiciário independente (Ferrajoli, 2011).

Sobre o papel dos direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, para a defesa da democracia, vale expor a teoria dos *status* de Jellinek, marcada por ser uma teoria que determina posições globais abstratas dos direitos fundamentais, demonstrando possíveis direitos e deveres na relação entre Estado e indivíduo, buscando atribuir uma qualificação para o indivíduo (Alexy, 2006, p. 254-255). Para tanto, Jellinek aponta quatro *status* que qualificam o indivíduo na relação com o Estado.

O primeiro, o *status passivo* ou *status subiectionis*, é aquele em que o indivíduo está em sujeição ao Estado em suas obrigações individuais, sendo obrigado a fazer (dever) ou a não fazer algo (proibição). Esse *status* não se modifica quando se alteram essas imposições ou a competência do Estado para determiná-las, mas deixa de existir quando o indivíduo não mais está submetido a esses deveres ou proibições e o Estado não tem mais competência para impô-los (Alexy, 2006, p. 256).

O segundo, o *status negativo* ou *status libertatis*, é uma esfera em que o indivíduo fica livre do Estado, ou seja, corresponde a uma esfera individual de liberdade. Porém, esse *status* só compreende o que o Estado considera irrelevante para sua intervenção; por isso, é uma faculdade jurídica na qual o indivíduo pode escolher se faz ou não, o que significa “liberdade juridicamente não-protégida”. Nesse sentido, é importante saber se o indivíduo é proibido de realizar ou de se abster de uma ação (Alexy, 2006, p. 258-259).

O terceiro, o *status positivo* ou *status civitatis*, é o contrário do status negativo, pois o Estado garante que o cidadão tenha direito a pretensões positivas e cria meios jurídicos para o alcance dessas pretensões. Nesse *status*, o Estado tem a competência de satisfazer determinados direitos individuais, devendo cumprir essa obrigação. Assim, o indivíduo tem a faculdade de ajuizar ações contra o Estado, para que ele cumpra essas obrigações, sendo necessário saber se o Estado está livre para se omitir ou para realizar uma determinada ação (Alexy, 2006, p. 263-265).

Por último, há o *status ativo* ou *status da cidadania ativa*, o qual compreende a capacidade do indivíduo que está além da sua liberdade natural, como o direito de votar, ou seja, é a competência do indivíduo em contribuir para a formação da vontade do Estado, tornando-o participante do Estado (Alexy, 2006, p. 267-269).

A relação do personagem Fabiano para com o Estado é reduzida ao primeiro *status*, o *status passivo* ou *status subiectionis*, isso porque Fabiano está sempre sofrendo restrições pelo Estado, tendo em vista que o personagem não sabe que é um sujeito de direitos e entende somente a sua posição de estar submisso ao Estado, respeitando essa posição, mesmo diante de injustiças por parte de seus representantes. Na narrativa Fabiano pensa “Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolações: — “Tenha paciência. Apanhar do governo não é desfeita” (Ramos, 2003, p. 33).

Em relação ao segundo *status*, o *status negativo* ou *status libertatis*, Fabiano não compreende que possui uma esfera individual de liberdade perante o Estado, já que ele não possui o mínimo para gozar dessa liberdade, devido a sua carência de educação e pobreza extrema, que faz com ele tenha uma dedicação exclusiva ao trabalho, como um escravo. Isso faz com que o personagem não tenha condições de pleitear mecanismos de limitação do poder, um dos pilares da manutenção da democracia, o que corrobora para fomentar governos tirânicos.

Em relação ao terceiro *status*, o *status positivo* ou *status civitatis*, Fabiano também não goza dele, pois não possui a noção de que o Estado poderia garantir prestações positivas a ele e à sua família, inclusive o acesso à justiça em relação aos seus direitos sociais, em que o Estado deveria fornecer escola gratuita e acessível para os seus filhos em local próximo de onde reside.

Sobre o último *status*, o *status ativo* ou *status da cidadania ativa*, a narrativa intui que Fabiano também não tem pleno acesso à participação política, porque é analfabeto, ou seja, o personagem não tem acesso a um dos pilares da democracia, que compreende a participação nos mecanismos de seleção dos governantes. No contexto da obra, demonstra-se como Fabiano sobrevive em uma submissão integral às ordens do patrão; é possível intuir que ele deve ser submetido à política do coronelismo, sendo obrigado a votar no próprio patrão ou em outra pessoa na qual o patrão mande votar, violando, assim, a democracia, por retirar a sua liberdade de escolher os seus representantes políticos, além de cooperar para que não haja alternância de poder, elemento essencial da democracia, pois na política do coronelismo apenas um grupo familiar fica no poder, bem como não possuindo a capacidade de ser votado.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988, *online*) determina que o voto para os analfabetos é facultativo, no art. 14, inciso II, alínea a, justamente, porque a falta de instrução pode prejudicar a escolha de tal indivíduo pelo melhor candidato. Isso demonstra como a ausência de educação prejudica o exercício do *status negativo* ou *status libertatis*, do *status positivo* ou

status civitatis e do *status ativo* ou *status da cidadania ativa*, sendo um entrave para a democracia.

Nesse sentido, a teoria dos *status* de Jellinek, expõe o sentido e o equilíbrio para a coexistência dos quatro *status* para qualificar o indivíduo na relação com o Estado, assim, fica evidente o desequilíbrio na relação entre o personagem Fabiano, de *Vidas Secas*, e o Estado, quando apenas o primeiro possui deveres para com o outro. Fica claro o prejuízo pelo fato de que Fabiano não pode escolher um candidato que traga benefícios para a cidade em que vive e para as demais pessoas necessitadas, o que obriga a sair da sua região para ter acesso aos direitos fundamentais, como o direito à educação para os seus filhos.

Além disso, na referida literatura, o soldado amarelo, personagem que aparece como representante do Estado, não busca promover os interesses sociais. O referido soldado abusa de sua autoridade, dado que pratica violência arbitrária contra o personagem Fabiano e o marginaliza por ser pobre, ignorante, o que não dispõe dos meios legais de proteção, ou dos meios físicos para se defender. Uma parte da narrativa que descreve o início da violência é retratada nas seguintes frases, “A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reíuna [espingarda curta ou fuzil] em cima da alpercata do vaqueiro” (Ramos, 2003, p. 29).

Percebe-se, em *Vidas Secas*, que o personagem Fabiano é tratado como um mero instrumento de tortura e diversão do representante do Estado, o soldado amarelo, que não o reconhece como um sujeito de direitos, trata-o como se ele não fosse ninguém, o que é demonstrado pela surra e prisão do referido, apenas para satisfazer os interesses pessoais e mesquinhos do soldado, como uma punição por sua existência, o que fere a democracia constitucional, tendo em vista que todos os atos do Estado devem satisfazer o interesse público. Tal fato é descrito na seguinte frase, “Tinham-no realmente surrado e prendido. Mas era um caso tão esquisito que, instante depois, balançava a cabeça, duvidando, apesar das machucaduras” (Ramos, 2003, p. 30).

Por ser legalmente garantido o exercício da cidadania, Ferrajoli (2001) explica que há uma crise de direitos que ocorre quando há uma separação entre o discurso jurídico formal e a efetiva proteção dos direitos, quando as garantias não são implementadas de modo eficaz e a desigualdade real torna os direitos "programáticos" e não efetivos. Isso ocorre, segundo o mencionado autor, em razão da crescente desigualdade econômica que impede o acesso efetivo aos direitos fundamentais, com isso, o enfraquecimento das garantias institucionais leva ao descrédito das instituições democráticas, porque a crise dos direitos não se dá por questões normativas, mas por questões fáticas.

Em *Vidas Secas*, percebe-se a ausência da democracia constitucional de viés substancial, tendo em vista que os personagens Fabiano e sua família sofrem com o abandono estatal no que se refere aos direitos sociais de viés negativo, dado que necessitam de uma prestação positiva em relação a esses direitos, que não são fornecidos. Os personagens passam fome, sede, não possuem teto, passam por diversas privações, sem nenhuma intervenção Estatal para garantir os direitos fundamentais, como os direitos básicos à alimentação, à moradia, à saúde e à dignidade, o que impede que eles exerçam a sua cidadania integral.

Verifica-se que, nos trinta anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, surgiu um compromisso entre o capitalismo e a democracia, o que proporcionou um forte crescimento econômico e o aumento da isonomia, por meio do emprego e de garantias dos direitos sociais. Contudo, tudo isso foi rompido nas décadas seguintes pela transformação de um capitalismo produtivo em capitalismo financeiro improdutivo e predatório, o que causou um desequilíbrio no Estado Democrático de Direito (Ferrajoli, 2014). Nesse sentido, verifica-se que a dependência da política em relação à economia também surge como um fator de crise do Estado, porque o referido deveria agir como defensor do interesse público, tendo em vista que o seu monopólio de produção da lei desempenha um papel fundamental como regulador da economia para limitar as tendências predatórias naturais do capitalismo, mas muitas vezes o Estado, por seus representantes políticos, se rende aos detentores do capital, a fim de manter a mesma classe política no poder (Ferrajoli, 2014).

A partir dessa problemática, Ferrajoli (2011) elaborou a teoria do direito e da democracia como uma teoria principiológica do direito, de caráter interdisciplinar, pois o seu objetivo não é simplesmente o estudo do conteúdo normativo de uma determinada ordem jurídica, mas o seu campo de estudo compreende a relação entre a dogmática jurídica, a sociologia do direito e a filosofia da justiça, assim como realiza o estudo de sua dimensão pragmática e sobre o papel normativo e explicativo dos princípios que a compõem e aponta os problemas contemporâneos que configuram ameaça à democracia. Isso confirma que, diante de problemas complexos, apenas um campo de estudo não comporta todas as peculiaridades para a permanência da democracia.

A Constituição Federal de 1988, em vigor (Brasil, 1988, *online*), apesar de ser considerada uma Constituição rígida, considerando que só pode ser objeto de emenda quando obtiver a aprovação em votação em dois turnos do Congresso Nacional, com o quórum de três quintos dos votos dos parlamentares de cada casa, os autores Naercio Menezes Filho e André Portela Souza (2019), entendem que ela se enquadra como uma carta mais detalhada e não muito difícil de mudar, por ter sido criada por um processo político inclusivo e que deu origem

a instituições políticas inclusivas, um dos fatores que a tornou empiricamente mais duradoura, permitindo uma permanente renegociação dos direitos constitucionais.

Nesse cenário, existe duas dimensões normativas do processo político democrático denominadas de *Polity* e *Policy* (Menezes Filho e Souza, 2019). A *Polity* estabelece os elementos centrais da organização do Estado e os limites dos poderes, que compreendem as chamadas “regras do jogo” político, as quais abrangem quatro fatores, quais sejam, “(1) o Estado, a nação e a nacionalidade; (2) direitos civis e políticos; (3) regras do jogo institucional, estruturas e procedimentos fundamentais do sistema político; (4) direitos materiais orientados para o bem-estar” (Menezes Filho e Souza, 2019, p. 21). Já a *Policy* diz respeito ao que a maior parte da doutrina descreve como aquilo que não faz parte da Constituição, qual seja, a “normatividade de nível *governamental*, isto é, das normas produzidas por governos com vistas à implementação de suas políticas” (Menezes Filho e Souza, 2019, p. 20)

No Brasil, observa-se que essas políticas da *Policy* são mudadas com razoável facilidade de acordo com a orientação política dos partidos daqueles que estão no poder, como aconteceu com a aprovação da Reforma da Previdência, através do Projeto de Emenda à Constituição nº 287/2016, no governo de Michel Temer (Câmara dos Deputados, 2016). Assim, as normas da *Policy* não são consideradas ameaças ao conteúdo da *Polity*, ou seja, da base democrática (Menezes Filho; Souza, 2019). A parte flexível da Constituição é justamente o que garante a sua durabilidade, sendo considerado um fator positivo (Menezes Filho; Souza, 2019).

Isso ocorre porque abre espaço para que ocorra o chamado Constitucionalismo de coalizão, caracterizado pelo acordo político entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, que implica necessariamente em uma união das forças subnacionais, que recorrem ao *emendamento* da Constituição, de modo a serem implementadas as políticas públicas de suas preferências e, ao mesmo tempo, reduzir as chances de que essas normas sejam objeto de controle pelo Poder Judiciário (Menezes Filho; Souza, 2019). Contudo, mesmo com essa força dos poderes eleitos, não se retira do Poder Judiciário a atribuição de realizar o controle de constitucionalidade, nas hipóteses cabíveis.

Nesse sentido, *Vidas Secas* demonstra que a ausência de proteção aos direitos fundamentais, principalmente o direito à educação, impede a existência da democracia.

4 A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UMA VISÃO JUSLITERÁRIA EM *VIDAS SECAS*

Por meio da literatura *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2003), percebe-se como uma vida sem dignidade e que a ausência de educação formal prejudica os personagens, o que leva o personagem Fabiano a intuir sobre a importância da educação como um meio para alcançar a dignidade humana, desejando que seus filhos frequentem escolas e venham a ter uma vida diferente da dele e de sua esposa. Ao mesmo tempo, a narrativa evidencia a ausência do Estado para garantir esse direito. Nesses termos, cabe compreender o papel do Estado na concretização do direito à educação, principalmente para os mais pobres, a fim de combater a desigualdade social, conforme o ordenamento jurídico vigente.

O direito fundamental à educação, como já mencionado, está disposto na Constituição Federal de 1988, no art. 6º da CF e nos artigos 205 a 214 da CF (Brasil, 1988, *online*). Para concretizar esse direito a CF determina como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação, nos moldes do art. 22, inciso XXIV, da CF, e atribuiu como sendo competência comum de todos os entes federativos proporcionar o acesso à educação, conforme o art. 23, inciso V, da CF. Para criação de leis sobre educação, a competência legislativa é concorrente entre a União, os Estados e o Distrito Federal, sendo que compete à União editar as normas gerais e os demais entes federativos mencionados devem legislar apenas no que diz respeito às suas especificidades, assim como os municípios também podem legislar sobre essa matéria, no que diz respeito a seu interesse local, em razão da sua competência suplementar (Jusbrasil, 2019, *online*). Outrossim, compete aos municípios manter programas de educação infantil e de ensino fundamental (art. 30, inciso VI, da CF); enquanto aos Estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (art. 211, § 3º, da CF) e a União deve manter o sistema federal de ensino (art. 211, § 1º, da CF), a fim de promover grande parte do ensino de nível superior público.

Para garantir o direito à educação no Brasil e implementá-lo de forma prática, foram editadas diversas leis infraconstitucionais que promovem o acesso ao ensino público, como a Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, segundo a qual as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, pelo menos 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública ou em escolas comunitárias que atuam no setor da educação do campo conveniadas com o poder público, assim como estabelecer vagas de cotas destinadas a pretos, pardos, indígenas,

quilombolas, pessoas com deficiência e para pessoas advindas de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo por pessoa (Brasil, 2012, *online*).

A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu o ProUni – Programa Universidade para Todos, destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, sendo que a bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros que não sejam portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal por pessoa não exceda o limite de até 1 (um) salário-mínimo e ½ (meio) e as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento), cujos critérios de distribuição devem ser fixados em regulamento pelo Ministério da Educação, ressaltando-se que serão concedidas a brasileiros que não possuam diploma de curso de nível superior, cuja renda familiar mensal por pessoa não ultrapasse o valor de até 3 (três) salários mínimos, observados os critérios determinados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005, *online*).

Tais bolsas do ProUni, conforme o art. 2º, inciso I, alíneas a-f, da referida lei, são destinadas aos estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; e o ensino médio completo em escola comunitária que atue no âmbito da educação do campo, conveniada com o poder público. Além disso, tais bolsas são destinadas a estudantes portadores de deficiência, nos moldes do art. 2º, inciso II, da mencionada lei, e a professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, em áreas do conhecimento, especialidades e regiões estabelecidas como prioritárias em regulamento, independentemente da renda, nos termos do art. 2º, inciso III, da mencionada lei (Brasil, 2005, *online*).

Uma observação que merece ser feita sobre a mencionada lei que instituiu o ProUni é que houve um retrocesso em relação a ela, provocado pela publicação da Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022 (Brasil, 2022, *online*), porque incluiu a concessão de bolsas de estudos para alunos que cursaram o ensino médio completo em rede privada sem a condição de bolsista. Isso fragiliza o intuito da mencionada lei, que foi aprovada sob o pretexto de que seria para

beneficiar apenas os mais pobres e agora passa a beneficiar pessoas presumivelmente com melhor condição financeira, fazendo com que essas novas pessoas beneficiadas ocupem o lugar de outros cidadãos presumivelmente economicamente vulneráveis, mesmo que tenha sido mantida a prioridade para que as vagas a serem preenchidas serem destinadas a esses vulneráveis, nos termos do art. 2º, § 1º, da referida lei (Brasil, 2005, *online*).

Outrossim, foi sancionada a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que instituiu o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, “destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (Brasil, 2001, *online*). Essa lei foi pioneira em abrir portas para o ingresso no ensino superior de estudantes com capacidade financeira diminuta, revolucionando o acesso universitário, assim como abriu espaço para o avanço posterior ainda maior, através da criação do ProUni, programa que garantiu de forma plena o acesso a vagas universitárias a pessoas economicamente vulneráveis, proporcionando ao pobre sonhar com um futuro melhor, tendo em vista que tal processo seletivo prevê milhares de vagas que inicialmente seriam usufruídas de forma exclusiva por estudantes egressos de colégios públicos.

Além disso, com a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, foi implementada a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que possui “a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos” (Brasil, 2024, *online*) e, caso haja disponibilidade de recursos orçamentários, poderá atender ainda estudantes que cursam programas presenciais de mestrado e de doutorado nas mencionadas instituições e poderá atender estudantes de instituições de ensino superior públicas dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, através de convênios ou de instrumentos congêneres com tais entes federativos. Estão estabelecidas no art. 2º da referida lei os objetivos do PNAES e no art. 5º, § 1º, dispõem-se sobre os programas de direcionamento das verbas, a seguir:

Art. 2º São objetivos da PNAES:

- I – democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos;
- III – reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal;
- IV – contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes;
- V – apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países;

VI – estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica;

VII – estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil.

[...]

Art. 5º [...] § 1º As ações de assistência estudantil do PAE serão desenvolvidas mediante a concessão de benefício direto ao estudante assistido pelo programa e direcionadas a:

I – moradia estudantil;

II – alimentação;

III – transporte;

IV – atenção à saúde;

V – inclusão digital;

VI – cultura;

VII – esporte;

VIII – atendimento pré-escolar a dependentes;

IX – apoio pedagógico;

X – acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes:

a) com deficiência, nos termos da legislação;

b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação;

c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação (Brasil, 2024, *online*).

Ao comprovar matrícula e frequência, o estudante recebe o pagamento de incentivo mensal, no valor de R\$ 200, que pode ser sacado em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, ao comprovar matrícula, o estudante recebe um incentivo de R\$ 200, além de incentivo mensal de R\$ 225 pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário do Pé-de-Meia ainda recebe R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que só podem ser retirados da poupança após a formatura no ensino médio. Considerando as parcelas de incentivo, os depósitos anuais e o adicional de R\$ 200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os valores chegam a R\$ 9.200 por aluno (Brasil, 2024, *online*).

Tais leis instituem programas voltados para educação, a serem desenvolvidos pelo poder público, a fim de garantir a democratização do acesso à educação, para o acesso por pessoas de baixa renda, reduzindo a desigualdade social, assim como serve para estimular a mobilidade social, o que constitui um avanço essencial nessa questão.

4.1 O direito humano à educação e ao desenvolvimento e os seus entraves globais

O direito à educação é um direito humano assegurado no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, *online*), que determina o direito irrestrito à educação gratuita nos estágios elementares e fundamental, sendo o ensino elementar obrigatório; o ensino técnico e profissional deve ser disponibilizado de forma ampla, e o ensino

superior deve ser acessível a todos, sendo que o seu ingresso deve ocorrer com base no mérito. Além disso, tal declaração assegura que a “educação será direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais”, promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade, ou seja, a educação deve ser direcionada para promover a paz entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos. Por fim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos garante que os “países têm o direito de escolher o tipo de educação que será oferecida aos seus filhos”.

O direito humano à educação também está inserido no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU, de 16 de dezembro de 1966, ratificado pelo Brasil através do Decreto Nº 591, de 6 de julho de 1992, como um direito social protegido nos seus art. 13 e 14 (ONU, 1966, *online*). Além disso, tal direito é objeto de proteção na Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - *United Nations Educational, Scientific and Cultural* (UNESCO), em 14 de dezembro de 1960, sendo ratificada no Brasil através do Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968. A referida convenção dispõe o seguinte:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado (UNESCO, 1968, *online*).

Outrossim, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino também determina o que não pode ser considerado discriminação no ensino:

Quando admitidas pelo Estado, as seguintes situações não consideradas discriminatórias nos termos do artigo 1 da presente Convenção:

- a) a criação ou a manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para alunos dos dois sexos, quando estes sistemas ou estabelecimentos oferecerem facilidades equivalentes de acesso ao ensino dispuserem de um corpo docente igualmente qualificado assim como locais escolares e equipamentos da mesma qualidade e permitirem seguir os mesmos programas de estudos ou equivalentes;

- b) a criação ou manutenção por motivos de ordem religiosa ou lingüística, de sistemas ou estabelecimentos separados que proporcionem um ensino que corresponda à escolha dos parentes ou tutores legais dos alunos, se a adesão a estes sistemas ou a frequência desses estabelecimentos for facultativa e se o ensino proporcionado se coadunar as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do mesmo grau;
- c) a criação ou manutenção de estabelecimentos de ensino privados, caso estes estabelecimentos não tenham o objetivo de assegurar a exclusão de qualquer grupo, mas o de aumentar as possibilidades de ensino que aumentem as possibilidades de ensino que ofereçam os poderes públicos, se seu funcionamento corresponder a esse fim e se o ensino prestado se coadunar com as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do primeiro grau (UNESCO, 1968, *online*).

Maria Tereza Uille Gomes (2006) destaca os princípios estruturais dos direitos humanos, quais sejam, o princípio da irreversibilidade e o princípio da complementariedade solidária. O primeiro significa que à medida que se amplia a consciência ética e coletiva, ao serem instituídos os direitos fundamentais, estes direitos se impõem, tornando-se irreversíveis, já não podendo ser suprimidos por novas regras constitucionais ou convenções internacionais. O segundo se atrela à essência do ser humano, que é única, independente das diferenças, devendo os países promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (Gomes, 2006, p. 69-70).

Diante disso, será possível perceber como o direito humano à educação está relacionado ao direito humano ao desenvolvimento. O estudo da ideia de desenvolvimento surgiu como sendo relacionado somente ao crescimento econômico, tendo a Economia como a primeira ciência social a se preocupar em investigar tal fenômeno (Anjos Filho, 2013). Destarte, o direito ao desenvolvimento também passou a ser encarado como um dever de cooperação dos Estados, a partir do surgimento das organizações internacionais (Amaral Júnior, 2005).

Seguindo tal linha, a Liga das Nações tinha entendimento sobre o desenvolvimento limitado apenas ao fator econômico e à cooperação entre os Estados, porém, a organização tinha mais foco na manutenção da paz entre os países do que em fomentar o desenvolvimento entre eles. Com a sua substituição desse organismo pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU), após a Segunda Guerra Mundial, esse direito ganhou uma nova percepção, “em vista do debate político que se seguiu sobre as causas e as consequências do conflito, dentre as quais a Guerra Fria, num quadro de tomada de consciência da extrema desigualdade e atraso econômico que assolava a maior parte da humanidade” (Anjos Filho, 2013).

Nesses termos, o cenário de destruição pelo fim das Duas Grandes Guerras desencadeou debates políticos sobre a criação de novos direitos, voltados para se alcançar um

mundo mais justo, fraterno e igualitário, abordando questões como solidariedade, paz internacional e desenvolvimento, direitos esses que foram classificados como sendo de terceira geração (Bobbio, 1992). De acordo com Norberto Bobbio (1992), os novos direitos surgem à medida que aumenta a capacidade do homem de dominar a natureza e outros seres humanos, pois se verifica a necessidade de limitar o abuso de poder.

Com isso, o direito ao desenvolvimento foi estabelecido na Declaração Universal de Direitos do Homem, de 1948, de forma integral, no seu art. 22, o que inclui a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais, abarcando o direito humano à educação, ao dispor o seguinte:

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (ONU, 1948, *online*).

Ademais, considerou:

[...] que os Estados-Membros se comprometeram a alcançar, em cooperação com as Nações Unidas, a promoção do respeito universal e da observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

[...] padrão comum a ser alcançado por todos os povos e todas as nações, a fim de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo constantemente presente esta Declaração, se esforce, pelo ensino e pela educação, para promover o respeito por esses direitos e liberdades e por medidas progressivas, nacionais e internacionais; assegurar o seu reconhecimento e observância universais e efectivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros como entre os povos dos territórios sob a sua jurisdição (ONU, 1948, *online*).

Destarte, o direito ao desenvolvimento também foi assegurado na Convenção Americana de Direitos Humanos, de 1969, em seu art. 26, na medida em que estabelece o compromisso dos Estados-Parte, no plano interno e mediante cooperação internacional, de promover o desenvolvimento progressivo dos direitos que decorrem das suas normas sobre economia, direitos sociais, educacionais, ciência e cultura, na medida de seus recursos disponíveis, através do Poder Legislativo ou de outro meio adequado (Brasil, 1992, *online*).

Em 04 de dezembro de 1986, a ONU promulgou a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, através da Resolução 41/128 da Assembleia Geral da ONU, passando tal direito a ser expressamente reconhecido como direito humano, determinando o seguinte:

o desenvolvimento é um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa ao constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos com base em sua participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios daí resultantes;

[...] Recordando ainda os importantes Acordos, Convenções, Resoluções, Recomendações e outros instrumentos das Nações Unidas e de suas agências

especializadas relativos ao desenvolvimento integral do ser humano, ao progresso econômico e social e desenvolvimento de todos os povos, inclusive os instrumentos relativos à descolonização, à prevenção de discriminação, ao respeito e observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, à manutenção da paz e segurança internacionais e maior promoção das relações amistosas e cooperação entre os Estados de acordo com a Carta (ONU, 1986, *online*).

Além de um direito, o desenvolvimento figura filosoficamente problematizado na perspectiva hegeliana enquanto ideia de continuidade, de não finitude, de algo que permanece, portanto, em contínua transformação. Miroslav Mílovic em *Filosofia da comunicação -para uma crítica da modernidade* – retoma a crítica de Hegel a Kant e considera que “o desenvolvimento, segundo Hegel, é a contradição da não-existência. (Mílovic, 2002, p.136).

Ou seja, o desenvolvimento é algo que existe para transformar, de modo que “para Hegel, o sujeito não é dado e acabado como o é para Kant – mas é determinado pelo desenvolvimento do pensamento que é dado na linguagem [...]” (Mílovic, 2002, p.136).

A Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento destaca que esse direito é um direito humano inalienável (art. 1º §1º), sendo todos os seres humanos responsáveis por sua promoção, individual e coletivamente, levando em consideração a necessidade de respeitar plenamente os seus direitos humanos e liberdades fundamentais, assim como suas obrigações para com a comunidade, pois “podem assegurar a realização livre e completa do ser humano e deveriam por isso promover e proteger uma ordem política, social e econômica apropriada para o desenvolvimento” (art. 2º, §2º) (ONU, 1986, *online*).

Desse modo, a pessoa humana é o sujeito central do desenvolvimento, devendo ser o seu promotor e o seu beneficiário (2º, §1º), por isso todos os Estados têm o direito e o dever de formular políticas nacionais adequadas para assegurar o desenvolvimento (2º, §3º). “Os Estados têm a responsabilidade primária pela criação das condições nacionais e internacionais favoráveis à realização do direito ao desenvolvimento” (3º, §1º), assim como “a realização do direito ao desenvolvimento requer pleno respeito aos princípios do direito internacional” (3º, §2º) e deve existir o dever de cooperação entre os Estados para assegurar o desenvolvimento e eliminar os seus obstáculos (3, §3º) (ONU, 1986, *online*).

Outrossim, a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, dispõe em seu art. 8º, §1º, o seguinte:

Os Estados devem tomar, em nível nacional, todas as medidas necessárias para a realização do direito ao desenvolvimento, e devem assegurar a igualdade de oportunidade para todos no acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, habitação, emprego e distribuição equitativa da renda. Medidas efetivas devem ser tomadas para assegurar que as mulheres tenham um papel ativo no processo de desenvolvimento. Reformas econômicas e

sociais apropriadas devem ser efetuadas com vistas à erradicação de todas as injustiças sociais (ONU, 1986, *online*).

Nesse sentido, fica clara a importância de se assegurar a educação, para a existência do desenvolvimento. Isso acontece porque o crescimento econômico, por si só, não garante o desenvolvimento, uma vez que o aumento da produção e da riqueza não necessariamente beneficia a economia como um todo ou melhora as condições de vida da população em geral, pois esse parâmetro é afetado pela acumulação excessiva de riqueza por parte de certas elites ou grupos detentores dos meios de produção, o que resulta em maior concentração de renda; assim, devem ser considerados outros fatores, como o aumento das taxas de desemprego, devido à automatização e à mecanização de setores econômicos (Anjos Filho, 2013).

O Brasil, como um dos Estados-parte da ONU e da Declaração sobre o direito ao desenvolvimento, assegura o direito ao desenvolvimento em seu sentido amplo, pois a Constituição de 1988 determina como objetivo fundamental da República a diminuição das desigualdades regionais, em seu art. 3º, inciso II (Brasil, 1988). Além disso, tal direito está previsto como competência privativa da União para a elaboração e a execução de planos nacionais de desenvolvimento econômico e social, assim como a instituição de diretrizes para o desenvolvimento urbano, no art. 21, incisos IX e XX, da CF/88, e, de acordo com o art. 23, parágrafo único, da CF/88, estabelece-se que leis complementares fixarão normas de cooperação entre todos os entes federativos, a fim de garantir o desenvolvimento da nação (Brasil, 1988, *online*).

O direito ao desenvolvimento é uma preocupação principalmente nos países subdesenvolvidos, tendo em vista que tais países necessitam de reformas estruturais para essa garantia. Isso ocorre porque o Estado desempenha um papel crucial na coordenação das reformas estruturais, ao ser responsável por promover a distribuição de renda e a sua descentralização, devendo garantir que toda a população se beneficie disso (Bercovici, 2005).

Nesse sentido, o direito ao desenvolvimento está relacionado à melhoria qualitativa das condições de vida da população e envolve a transformação da economia em um modelo mais moderno, eficiente e inclusivo (Anjos Filho, 2013). Esse processo de desenvolvimento não se limita apenas a mudanças na estrutura econômica e produtiva, mas também abrange aspectos sociais, institucionais e políticos.

Nessa linha, o direito ao desenvolvimento, atualmente, é compreendido como um processo contínuo de crescimento econômico, que supera o crescimento demográfico e resulta em melhorias qualitativas nos indicadores econômicos, de bem-estar social e ambientais, refletindo uma abordagem centrada no ser humano (Anjos Filho, 2013). Ademais, esse direito

busca impor um equilíbrio entre produção e distribuição na ordem econômica, no qual se englobam a dignidade humana, a defesa do consumidor, a proteção ao meio ambiente, entre outros fatores (Benfatti, 2014). Esse enfoque destaca a importância de considerar o desenvolvimento como um direito voltado para assegurar a justiça social.

John Dewey propõe o significado educacional do conceito de desenvolvimento:

Quando se diz que educação é desenvolvimento, tudo depende do *como* se concebe este desenvolvimento. Nossa conclusão essencial é que vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida. Traduzido em termos educacionais equivalentes, isto significa: 1.º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2.º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar, [...] criticamos [...] uma falsa ideia de crescimento ou desenvolvimento, isto é, ser este uma evolução, uma marcha para um alvo fixo. Considera-se que o desenvolvimento *tem um fim*, em vez de *ser ele próprio um fim* (Dewey, 1979, p. 54).

Em 1990, Mahbub ul Haq e Amartya Sen criaram o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), este último ganhou o Prêmio Nobel de Economia de 1998 em razão dessa contribuição para a humanidade. O IDH mede a média de desenvolvimento básico dos países, de forma anual, com base na mensuração de três pilares (saúde, educação e renda). A saúde é medida com base na expectativa de vida da população; a educação é medida com base na média de anos de educação de pessoas com mais de 25 anos e na “expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar” e a renda é medida através do padrão de vida da população, tendo como parâmetro a Renda Nacional Bruta (RNB) “*per capita* expressa em poder de paridade de compra [*Purchase Power Parity*] (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência” (PNUD, 2025, *online*).

Mesmo o IDH representando um avanço para a sociedade, sofre críticas por não contemplar outros aspectos importantes do desenvolvimento humano, tais como democracia, equidade e sustentabilidade. Por isso, foram criados outros indicadores de desenvolvimento humano para complementar os dados do IDH, como o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD), “que leva em consideração a desigualdade em todas as três dimensões do IDH, “descontando” o valor médio de cada dimensão de acordo com seu nível de desigualdade”; o Índice de Desigualdade de Gênero (IDG), que mensura desigualdades de gênero em três dimensões, quais sejam, saúde reprodutiva, autonomia e atividade econômica; e o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), que, através de pesquisa domiciliar, busca identificar privações múltiplas em educação, saúde e padrão de vida das pessoas (PNUD, 2025, *online*).

Amartya Sen (2010) defende o desenvolvimento como liberdade, de modo que a liberdade, segundo ele, é o objetivo principal do desenvolvimento (fim primordial) e o seu principal meio, o que equivale, respectivamente, ao que chama de “papel constitutivo” e de “papel instrumental”. O primeiro se traduz em liberdades substantivas da vida humana, ou seja, o desenvolvimento deve ter como base a expansão de liberdades básicas como “ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc” (Sen, 2010, p. 52), pois, no entendimento do autor, caso uma pessoa rica fosse privada da sua liberdade de expressão ou participação em debates e decisões públicas, liberdades políticas ou direitos civis básicos também estariam com o seu desenvolvimento constitutivo comprometido.

Em relação ao papel instrumental da liberdade para o desenvolvimento, Amartya Sen (2010) expõe que são os tipos de direitos, oportunidades e intitulentos que promovem o desenvolvimento através do processo de aumento da liberdade humana em geral, considerando que essas liberdades apresentam uma inter-relação entre si para promoção de outras liberdades, ou seja, uma liberdade complementa a outra. Em seu livro, Amartya Sen (2010) separa cinco tipos de liberdades instrumentais, que, segundo ele, contribuem de forma direta ou indireta para a liberdade global, pela qual, qualquer pessoa poderia viver como desejaria, em um rol exemplificativo, destacando os cinco seguintes pontos, quais sejam, (1) liberdades políticas, (2) facilidades econômicas, (3) oportunidades sociais, (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora.

Para Amartya Sen (2010), as liberdades políticas, que incluem os direitos civis, são as oportunidades de as pessoas escolherem os governantes, de indicar os princípios de tal governo, de poder fiscalizar e criticar autoridades, em uma liberdade de expressão política, o que inclui uma imprensa sem censuras, ou seja, estão associadas aos países com democracias mais abrangentes. As facilidades econômicas se traduzem em ter oportunidade para utilizar recursos econômicos, seja para consumir, produzir ou trocar, assim, os intitulentos econômicos de alguém dependem dos recursos que tal pessoa tem a sua disposição, assim como reflete no modo de distribuição da riqueza nacional e na disponibilidade de financiamento.

As oportunidades sociais, segundo Amartya Sen (2010), são as disposições que a sociedade possui na educação, na saúde, entre outros, que afetam as referidas liberdades substantivas dos indivíduos. Para o autor, esse tipo de liberdade instrumental não apenas conduz a vida privada e proporciona uma vida saudável, mas influencia a participação efetiva das atividades econômicas e políticas, dando como exemplo que uma pessoa analfabeta é reduzida

significativamente na participação política, seja pela incapacidade de ler jornais, seja pela incapacidade de comunicar-se por escrito com outras pessoas envolvidas na política, e é reduzida significativamente das atividades econômicas, pela dificuldade em conseguir trabalho dentro de um comércio exigente e competitivo do mundo globalizado.

Tal observação sobre a educação como uma oportunidade social e um meio de liberdade para o indivíduo é claramente expressa na literatura *Vidas Secas*, pois demonstra como o personagem Fabiano e sua família não se desenvolvem enquanto sofrerem privações de liberdades substantivas vitais, e enquanto não têm acesso a liberdades instrumentais, como oportunidades sociais por meio da educação formal e informal. O personagem percebe que, pelo fato de ser analfabeto, tem dificuldade de conseguir um emprego que lhe garanta dignidade, por não possuir a liberdade de escolher outro trabalho no local onde vive.

O pesquisador do BID Carlos Alberto Herrán apresentou dados que afirmam que a educação é responsável por 40% da desigualdade total no Brasil, concordando com ele Ricardo Paes de Barros, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), ao constatar que o acesso à educação é o que proporciona às crianças pobres as melhores oportunidades para sair da pobreza (BID, 2004, *online*). De acordo com o IPEA, os trabalhadores informais auferem remunerações de 30% a 40% inferiores às de trabalhadores formais, mesmo possuindo as mesmas características produtivas (Ipea, 2006, p.71).

Amartya Sen (2010) aponta o Japão como exemplo de promotor de oportunidades sociais, liberdade instrumental (meio), na área de educação básica, responsável por gerar crescimento econômico através do desenvolvimento de recursos humanos. Na época da restauração Meiji em meados do século XIX, quando não havia acontecido o processo de industrialização no país, o Japão contrariou a crença de que a expansão da educação é algo que se consegue apenas em países ricos, realizando um investimento baixo em educação, o que depois se reverteu em riqueza e fartura para todos.

Para tanto, é necessário existir a garantia de transparência, liberdade instrumental inibidora da corrupção, da irresponsabilidade financeira e de transações ilícitas, assim como a segurança protetora (Sem, 2010). Essa liberdade instrumental é um meio de proporcionar que as ações institucionais atinjam os seus objetivos, impedindo que a população chegue à miséria, como a fome e morte coletivas, devendo ser apoiada juntamente com outras ações, como benefícios aos desempregados, subsídios para os indigentes, entre outros.

Os entraves globais para a realização dos direitos humanos, principalmente para garantir o direito à educação, são o elevado índice de corrupção nos países, o “que dificulta a canalização de recursos para as políticas públicas” (Gomes, 2006, p. 126). Com isso, a

corrupção deve ser combatida através do fortalecimento e integração das instituições, como o Ministério Público, o Poder Judiciário, o Poder Legislativo, o Tribunal de Contas e Conselhos de Fiscalização de verbas públicas; com o apoio das Instituições de Ensino, ao realizarem programas de modernização para a eficiência e efetividade das referidas instituições; e com uma maior participação da sociedade civil, especialmente através do orçamento participativo (Gomes, 2006, p. 126-127).

Além disso, Maria Tereza Uille Gomes (2006, p. 47) destaca como entrave o problema da globalização neoliberal, na medida em que provoca o desemprego através da automação das funções e causa a precarização do trabalho formal, com a substituição do funcionário pelo estagiário, a perda de direitos trabalhistas, a exclusão de pessoas, enquanto ocorre a prática de sonegação de impostos. Segundo ela, é necessária a implementação de práticas de boa governança, voltadas à construção de uma administração pública eficiente e transparente, bem como à transição de um modelo burocrático para um modelo gerencial (Gomes, 2006, p. 275)

Na literatura *Vidas Secas*, observa-se a necessidade de reformas estruturais na região em que os personagens vivem, por meio do Estado, para assegurar o desenvolvimento deles, principalmente a realização de reformas estruturais voltadas para a educação, as quais requerem a construção de escolas públicas em todos os espaços coletivos, inclusive na zona rural, assim como requerem ações voltadas para o combate à fome, à pobreza, através de programas de distribuição de renda, de capacitação para o trabalho, entre outros. Como relata Lúcia Miguel Pereira (1938):

As Vidas seccas do livro de Graciliano Ramos são seccas só por fóra, porque as estorricou a miseria. Um pouco de alegria, um pouco de bem estar, e ellas reverdecerão e desabrocharão, como reverdece e desabrocha a catinga á primeira chuva. E se poderão até tornar complexas, afinar-se (Pereira, 2006, p. 221).

Diante da problemática apresentada na narrativa, que expõe personagens que necessitam de acesso a direitos, mas que não sabem que os possuem, surge o desafio de como garantir políticas públicas direcionadas a essas pessoas. Nesse sentido, é necessário que os órgãos estatais voltados à promoção da assistência social realizem visitas domiciliares e questionem os indivíduos acerca de suas condições de vida, orientando-os a procurar a Defensoria Pública para, caso seja necessário, ingressar com as ações judiciais pertinentes, como aquelas destinadas a garantir o acesso de crianças à educação. Ademais, é necessária a promoção de palestras que informem e orientem sobre os mecanismos de acesso aos direitos sociais voltados a esse público, a serem promovidas pelo Ministério Público e pela Defensoria Pública. Também se faz necessária a construção de escolas e de ambientes de assistência social

que ensinem diversos aspectos da cultura, voltados a uma educação capaz de promover o enriquecimento cultural, entre outras ações.

4.2 O direito à educação no Brasil na perspectiva do ODS nº 4 da Agenda 2030 da ONU

A Agenda 2030 foi aprovada através da resolução (RES/70/1, de 21 de outubro de 2015) "Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável", adotada pelos 193 Estados-membros da ONU, durante a sua 70ª Assembleia Geral, realizada de 25 a 27 de setembro de 2015 em Nova York. A agenda universal constitui um plano de ação global com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas para erradicar a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável, nas suas três dimensões, quais sejam, econômica, social e ambiental, de forma indivisível, equilibrada e integrada, para concretizar os direitos humanos, inclusive o direito humano e fundamental à educação, que foi inserido no ODS nº 4, "educação de qualidade, da Agenda 2030 (ONU, 2015, p. 1-3).

Desse modo, a Agenda 2030 reconhece que para colocar em prática a erradicação da pobreza, o maior desafio global, sem o qual não há desenvolvimento sustentável, a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com aprendizagem para todos, é um meio indispensável para os seres humanos realizarem o seu potencial em dignidade, para protegerem o planeta da degradação, para que as pessoas possam alcançar uma vida próspera e para promover sociedades pacíficas; por isso, os países devem mobilizar-se em uma parceria global, em espírito de solidariedade reforçada, a fim de atingir tal objetivo, dentro de 15 anos, de 2015 até 2030 (ONU, 2015, p. 1-2 e p. 23).

No objetivo 4 da Agenda, estabelecem-se as seguintes metas, até o ano de 2030: no item 4.1, dispõe que os países devem garantir que meninas e meninos completem os ensinos primário e secundário gratuitos, equitativos e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; assim como, no item 4.2, determina que deve ocorrer o acesso a uma educação de qualidade na primeira infância, com cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário (ONU, 2015, p. 23).

Segundo as metas da Agenda, até o ano de 2030, no item 4.3 estabelece que os países devem assegurar que homens e mulheres tenham acesso, em igualdade de condições, à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive ao ensino universitário; no item 4.4, dispõe que até 2030 os países devem "aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo" (ONU, 2015, p. 23).

A meta do item 4.5 determina que os países, até 2030, devem eliminar as disparidades de gênero na educação, inclusive assegurar a igualdade de acesso em todos os níveis de educação, possibilitando a formação profissional para os mais vulneráveis, o que inclui as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; A meta do item 4.6 da Agenda estabelece que os países devem garantir que todos os jovens e os adultos, em proporção substancial, estejam alfabetizados e adquiram o conhecimento básico de matemática; já na meta do item 4.7 da Agenda, indica-se que todos os alunos devem adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para a promoção do desenvolvimento sustentável, através da educação, bem como ao adotarem estilos de vida sustentáveis, venham a respeitar os direitos humanos, a igualdade de gênero, promover uma cultura de paz e não violência, a exercer uma cidadania global e a valorizar a diversidade cultural e a aprender sobre a colaboração da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 23).

As metas da Agenda no item 4.a estabelecem que os países devem garantir a construção e melhoria das instalações físicas para a educação, que sejam “apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. No item 4.b, determinam que os países devem ampliar, de forma substancial e global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, “em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia”, além de promover programas científicos, em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento (ONU, 2015, p. 23-24).

Por fim, na meta 4.c da Agenda, os países, até 2030, devem aumentar, de modo substancial, “o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (ONU, 2015, p. 24).

Cabe mencionar o significado de primeira infância, conforme divulgado pelo Ministério da Saúde ([s.d.], *online*), é o período que compreende os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, um importante período da infância porque:

São nos primeiros anos de vida que ocorrem o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, além da iniciação social e afetiva. Estudos mostram que quanto melhores forem as experiências da criança durante a primeira infância e quanto mais

estímulos qualificados ela receber, maiores são as chances de ela desenvolver todo o seu potencial. Pesquisas têm demonstrado que essa fase é extremamente sensível para o desenvolvimento do ser humano, pois é quando ele forma toda a sua estrutura emocional e afetiva e desenvolve áreas fundamentais do cérebro relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprendizado (Brasil, [s.d.], *online*).

O Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2025, apresentou os resultados da pesquisa sobre o Retrato da Educação Infantil 2025, realizada em parceria com o Gaepe-Brasil durante o Seminário Nacional Educação Infantil: Diagnóstico e Ações. O MEC informa que a pesquisa alcançou 100% dos municípios brasileiros e o Distrito Federal, obtendo os seguintes resultados:

No ano de 2025, 52,1% das redes municipais (2.904 municípios) informaram a existência de demanda não atendida no setor da educação infantil para a inscrição em creches, sendo que, em 2024, esse número era de 44%. No período de 2025 ocorreram 826,3 mil solicitações para creches, um aumento de 30,6%, sendo que o número de inscrições de bebês de 0 a 11 meses aumentou de 123 mil para 238 mil, o que, segundo o MEC indica uma maior conscientização da população sobre o direito à educação desde os primeiros anos de vida (MEC, 2025, *online*).

De acordo com o MEC (2025, *online*), a “pesquisa também registrou que 77,8% dos municípios realizam ações de comunicação e mobilização para informar sobre o direito à creche, incluindo campanhas em escolas, visita domiciliar e divulgação em redes sociais”. Além disso, a pesquisa informa que 64,3% dos municípios realizam a identificação de crianças de 0 a 3 anos que não estão na escola nem na lista de espera para entrar em uma creche, trabalho que acontece em parceria com as áreas da saúde e da assistência social em mais de 80% dos locais. Desse modo, o MEC constatou que a cobertura nacional da pré-escola, etapa obrigatória de 4 e 5 anos, alcançou 94,6% de atendimento, com 83,2% das redes adotando ações para localizar crianças fora da escola e 91,4% realizando busca ativa com outras áreas da proteção social (MEC, 2025, *online*). Isso significa que o Brasil está se empenhando para cumprir as metas 4.1 e 4.2 da Agenda 2030.

Para avaliação do cumprimento das demais metas da Agenda 2030, no Brasil, verifica-se a relevância do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instrumentos que serão analisados a seguir.

A Portaria do MEC nº 931, de 21/03/2005, foi responsável por instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual é composto por dois processos de avaliação, quais sejam, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do

Rendimento Escolar (ANRESC), de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, através da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), definirá “os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas”; a “abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa”; deverá implementar a pesquisa em campo e definir as estratégias para disseminação dos resultados. Além disso, a DAEB deve definir o planejamento de cada uma das pesquisas do SAEB, definindo parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, a serem publicados em Portaria específica do Inep (artigos 2º e 3ª) (MEC, 2005, *online*).

O SAEB possui diretrizes básicas, definidas no § 1º do art. 1º da mencionada portaria, que determina que, mediante a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), serão realizadas pesquisas por meio de uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; com objetivo principal de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira; deve utilizar procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados, a fim de produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intraescolares e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; as informações produzidas devem fornecer subsídios para formular políticas públicas educacionais, com vistas à melhorar a qualidade da educação, e devem buscar a comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, construir séries históricas; as informações produzidas não devem ser utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (MEC, 2005, *online*).

Além disso, a referida Portaria do SAEB determina, no § 2º do art. 1º, que a Avaliação Nacional do Rendimento do Ensino Escolar (ANRESC) deve seguir os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam (MEC, 2005, *online*).

Posteriormente, o SAEB foi previsto no Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 (Brasil, 2018, *online*), no art. 4º, inciso I, o qual define que ele integra a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e, no art. 5º, o define como “um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica”, a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ademais, o referido Decreto dispõe que o Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras, a ser realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável por custear tais pesquisas, conforme o art. 8º e 9º do Decreto, a seguir:

Art. 8º Cabe ao Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep:

- I - implementar os procedimentos estabelecidos neste Decreto;
- II - definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames;
- III - definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames; e
- IV - editar as normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste Decreto.

Art. 9º As despesas decorrentes das disposições deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias do Inep e observarão os limites estabelecidos na legislação orçamentária (Brasil, 2018, *online*).

Desse modo, o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, não apresenta evolução alguma no Saeb, apenas regulamenta em um novo diploma o que já acontecia, continuando com os pontos frágeis do sistema, tendo em vista que as avaliações educacionais do ensino básico permanecem facultativas para as escolas, bem como porque o Saeb não possui uma política ampla de transparência, em prol da eficiência, já que não permite a divulgação do desempenho individual das escolas, ao não permitir que as informações produzidas pelas pesquisas sejam utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores, conforme determina o art. 1º, § 1º, alínea e, da Portaria nº 931, de 21/03/2005, do MEC, o que resulta na produção e divulgação de dados genéricos, os quais também não divulga a quantidade de alunos e escolas, públicas e particulares, que responderam as pesquisas.

A última pesquisa divulgada pelo Inep é do ano de 2023, realizada através dos dados avaliativos do SAEB, que são realizadas a cada dois anos, resultando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a qual comparou o desempenho conjunto dos

estudantes das redes pública e privada, em Língua Portuguesa e em Matemática, em anos entre 2011 e 2023. Os alunos do 5ºano do Ensino Fundamental, com o parâmetro de avaliação de 180 a 240, em Língua Portuguesa, em 2011 tiveram nota de 191,0, em 2013 tiveram nota de 196,0, em 2015 tiveram nota de 208,0, em 2017 tiveram nota de 215,0, em 2019 tiveram nota de 214,6; em 2021 tiveram nota de 208,1 e em 2023 tiveram nota de 213,9. Os mesmos alunos que, em Matemática, com o mesmo parâmetro de avaliação, em 2011 tiveram nota de 210,0, em 2013 tiveram nota de 211,0; em 2015 tiveram nota de 219,0, em 2017 tiveram nota de 224,0, em 2019 tiveram nota de 227,9, em 2021 tiveram nota de 216,9 e em 2023 tiveram nota de 224,8.

Os alunos do 9ºano do Ensino Fundamental, com o parâmetro de avaliação de 220 a 280, em Língua Portuguesa, em 2011 tiveram nota de 245,0, em 2013 tiveram nota de 246,0, em 2015 tiveram nota de 252,0, em 2017 tiveram nota de 258,0, em 2019 tiveram nota de 260,1; em 2021 tiveram nota de 257,9 e em 2023 tiveram nota de 213,9. Os mesmos alunos, em Matemática, com os mesmos parâmetros de avaliação, em 2011 tiveram nota de 253,0, em 2013 tiveram nota de 252,0; em 2015 tiveram nota de 256,0, em 2017 tiveram nota de 258,0, em 2019 tiveram nota de 263,0, em 2021 tiveram nota de 256,3 e em 2023 tiveram nota de 257,1.

Os alunos da 3ª série do Ensino Médio Tradicional, com o parâmetro de avaliação de 240 a 300, em Língua Portuguesa, em 2011 tiveram nota de 269,0, em 2013 tiveram nota de 264,0, em 2015 tiveram nota de 267,0, em 2017 tiveram nota de 268,0, em 2019 tiveram nota de 278,4; em 2021 tiveram nota de 274,7 e em 2023 tiveram nota de 275,7. Os mesmos alunos, em Matemática, com os mesmos parâmetros de avaliação, em 2011 tiveram nota de 275,0, em 2013 tiveram nota de 270,0; em 2015 tiveram nota de 267,0, em 2017 tiveram nota de 270,0, em 2019 tiveram nota de 277,3, em 2021 tiveram nota de 269,7 e em 2023 tiveram nota de 271,9.

Diante desses dados, percebe-se que o Inep dificultou a comparação da evolução das três séries divulgadas, porque apresentou parâmetros diferentes em todas as séries, quais sejam, para os alunos do 5ºano do Ensino Fundamental, adotou o parâmetro de avaliação de 180 a 240, para os alunos do 9ºano do Ensino Fundamental, adotou o parâmetro de avaliação de 220 a 280, e para os alunos da 3ª série do Ensino Médio Tradicional, adotou o parâmetro de avaliação de 240 a 300, bem como observa-se que todos os índices têm a mesma diferença de 60 pontos, assim, constata-se que foi desnecessário usar números diferentes de parâmetros da pesquisa, o que concorre apenas para induzir em erro uma pessoa desatenta aos números dos parâmetro, confundindo a percepção sobre o desempenho das séries, levando a crer erroneamente que as séries com médias mais altas tiveram desempenho melhor.

Ademais, o Inep expôs a estimativa do nível educacional das escolas, a fim de medir a média de desempenho dos estudantes de instituições estadual, municipal e privada, nos anos iniciais, nos anos finais e no ensino médio, com base em uma fórmula simples, através de testes de língua portuguesa e matemática padronizados, estabelecendo a nota através de uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Nos anos iniciais, no ano de 2005, os alunos da rede estadual tiveram média de 3,9 pontos, da rede municipal 3,4 pontos e da rede privada 5,9 pontos; no ano de 2015, os alunos da rede estadual tiveram média de 5,8 pontos, da rede municipal 5,3 pontos e da rede privada 6,8 pontos, e, no ano de 2023, os alunos da rede estadual tiveram média de 6,0 pontos, da rede municipal 5,8 pontos e da rede privada 7,2 pontos. Nos anos finais, no ano de 2005, os alunos da rede estadual tiveram média de 3,3 pontos, da rede municipal 3,1 pontos e da rede privada 5,8 pontos; no ano de 2015, os alunos da rede estadual tiveram média de 4,2 pontos, da rede municipal 4,1 pontos e da rede privada 6,1 pontos, e, em 2023, os alunos da rede estadual tiveram média de 4,9 pontos, da rede municipal 4,6 pontos e da rede privada 6,3 pontos. E, por último, no ensino médio (excluindo-se a rede municipal, por não ofertar o ensino médio), em 2005, os alunos da rede estadual tiveram média de 3,4 pontos e da rede privada 5,6 pontos; em 2015, os alunos da rede estadual tiveram média de 3,5 pontos e da rede privada 5,3 pontos, e, em 2023, os alunos da rede estadual tiveram média de 4,1 pontos e da rede privada manteve 5,6 pontos (Inep, 2024, *online*).

Além disso, a taxa de evasão e de reprovação escolar na rede pública é superior à da rede privada em todas as etapas escolares, mas isso se intensifica no ensino médio, sendo que na rede pública, respectivamente, no 1º ano, no 2º ano e no 3º ano, as taxas de evasão e de reprovação são de 16,4%, 14,9% e 12,7%, enquanto, na rede privada, para os mesmos anos escolares, são de 4%, 2,6% e 1,4% (Inep, 2024).

Frise-se que, diante dos dados apresentados pelo Inep, constata-se a redução do desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática no ano de 2019 ou a partir desse período, bem como no desempenho geral dos estudantes, o que leva a presumir que tal retrocesso decorreu do fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19, no mesmo intervalo temporal (Moreira, 2021, *online*).

De acordo com esses dados do Ideb de 2023, percebe-se que a desigualdade econômica ainda afeta sobremaneira as oportunidades de estudos, pela comparação no desempenho dos estudantes da rede privada e da rede pública, pelo rendimento superior da rede privada, assim como pelo menor índice de evasão/reprovação. Conforme a Agenda 2030, percebe-se que o rendimento dos alunos, tanto da rede pública como da rede privada, tem aumentado, porém, ambas as redes ainda precisam melhorar a sua qualidade de ensino de forma significativa,

porque ambas possuem média de aprendizado dos alunos inferior ou próxima a 6 pontos, em uma escala de 10 pontos.

Para avaliar o ensino superior, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem por finalidade melhorar a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta e aumentar de forma permanente a sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais de tais instituições, por meio da valorização de sua missão pública, ao promover os valores democráticos, o respeito à diferença e à diversidade, a afirmação da autonomia e da identidade institucional, nos moldes do art. 1º da referida lei, sendo desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, nos moldes do art. 1º, § 2º, da lei, possuindo, ainda, a avaliação obrigatória para todas as instituições de ensino superior, nos termos do art. 3º, caput, da mencionada lei (Brasil, 2004, *online*).

Nos termos do art. 2º, o SINAES, durante a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deve assegurar a avaliação institucional, interna e externa, que contemple “a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos”; o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; respeitar a identidade e a diversidade de instituições e de cursos, e assegurar a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Isso deve ocorrer porque os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, para o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de nível superior, que devem autorizar o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (Brasil, 2004, *online*).

Nos termos do Art. 3º, o SINAES, ao avaliar as instituições de educação superior, deve ter por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, através das suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, devendo considerar as diferentes dimensões institucionais, quais sejam, a missão e o plano de desenvolvimento da instituição; a política de ensino, pesquisa, da pós-graduação, da extensão e conter as respectivas formas de operacionalização, inclusive os procedimentos para estimular a produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; demonstrar a sua responsabilidade social, especialmente a sua colaboração para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, com o aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e das suas condições de trabalho; a organização e gestão da instituição superior, em especial o funcionamento e representatividade dos órgãos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e como participa dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; a infraestrutura física, em especial a de ensino e de pesquisa, a sua biblioteca e os recursos de informação e comunicação; o planejamento e avaliação, em especial dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; as políticas de atendimento aos estudantes; a sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (Brasil, 2004, *online*). Ademais, a lei do SINAES determina o seguinte:

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*, presencial ou virtual, com georreferenciamento.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo referente às modalidades de avaliações externas *in loco* não se aplica aos cursos de medicina, psicologia, odontologia e enfermagem e a outros cursos superiores estabelecidos nos termos de regulamento, para os quais as avaliações externas *in loco* serão unicamente presenciais.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação fará uso de procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais, obrigatoriamente, a avaliação externa por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (Brasil, 2004, *online*).

O SINAES instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nos termos do art. 5º da mencionada lei, destinado a avaliar o perfil dos estudantes, aferindo o seu desempenho em relação aos conteúdos programáticos dispostos nas diretrizes curriculares do respectivo curso, suas habilidades para ajustar-se às exigências decorrentes da evolução do

conhecimento e as suas competências em relação à compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, relacionados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento, com periodicidade máxima trienal, sendo componente curricular obrigatório dos cursos de graduação (Brasil, 2004, *online*).

O SINAES é coordenado e supervisionado por um órgão colegiado, no âmbito do Ministério da Educação, vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado, identificado como Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), nos termos do art. 6º da lei, composta por um representante do INEP; um representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); três representantes do Ministério da Educação, sendo um obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior; um representante do corpo discente das instituições de educação superior; um representante do corpo docente das instituições de educação superior; um representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior e cinco membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior., nos moldes do art. 7º da mencionada lei (Brasil, 2004, *online*).

Diante disso, percebe-se que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é um sistema mais completo e mais eficiente do que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na medida em que é mais específico, além de ser obrigatório, plural, com participação dos estudantes e da comunidade, transparente, ao permitir a identificação das instituições de ensino superior avaliadas, com a atribuição de nota até 5. Isso possibilita uma melhora integral nas instituições de ensino superior, porque, além de possuir diretrizes condizentes com um ensino plural, a divulgação individual do desempenho estimula a competitividade saudável entre as instituições públicas e privadas.

De acordo com os dados do Censo Demográfico 2022, coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado no ano de 2025, em pesquisa sobre o nível de escolaridade da população, comparou os anos de 2000 e 2022, através da população do país com 25 anos ou mais de idade, verificando-se que a proporção de pessoas que tinham nível superior completo cresceu 2,7 vezes, de 6,8% para 18,4%. Nesse período, o percentual de pessoas sem instrução ou sem concluir o ensino fundamental caiu de 63,2% para 35,2%. Além disso, a população nessa faixa etária com nível “Médio completo e superior incompleto” cresceu de 16,3% para 32,2% entre 2000 e 2022, enquanto as pessoas com “Fundamental completo e médio incompleto” passaram de 12,8% para 14,0%. Na mesma pesquisa, constatou-se que a população preta com nível superior completo cresceu 5,8 vezes no período, saindo de

2,1% em 2000 para 11,7% em 2022; a população parda com esse nível de ensino cresceu 5,2 vezes, saindo de 2,4% em 2000 para 12,3% em 2022, e a população branca com nível superior completo cresceu 2,6 vezes no período. Além disso, constatou-se que, em 2022, a instrução das mulheres é superior à dos homens, com 20,7% de mulheres possuindo nível superior completo e os homens 15,8% (IBGE, 2025, *online*).

Diante desses dados, é possível constatar que houve um crescimento significativo no acesso ao ensino superior no Brasil, com o passar dos anos, um traço positivo em cumprimento da meta da Agenda 2030. Ademais, verifica-se que tem diminuído a desigualdade de oportunidades de estudo de acordo com a raça, em razão do índice de estudo de pretos e pardos ter crescido significativamente com o passar dos anos, o que demonstra que a política de cotas raciais tem sido eficaz. Além disso, cabe uma reflexão sobre a desigualdade de gênero, tendo em vista que as mulheres brasileiras têm instrução superior à dos homens em cerca de 4,9%, o que pode indicar que os homens brasileiros possuem menor oportunidade de estudo do que as mulheres brasileiras.

Vale ressaltar que, apesar de ter aumentado significativamente o acesso ao ensino universitário no Brasil, com 18,4% da população possuindo nível superior completo, esse ainda é um percentual baixo, sobretudo, porque a média de educação superior dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 48%, conforme o relatório *Education at a Glance* de 2022 (OCDE, 2022, *online*). Porém, ressalte-se, em comparação com os Censos anteriores, no Brasil, “Em 2000, apenas 6,8% dos adultos (com 25 anos ou mais) tinham ensino superior. Em 2010, eram 11,3%” (Agência Brasil, 2025, *online*).

De acordo com o Censo do IBGE de 2022, em 2022, a taxa de pessoas alfabetizadas foi de 93,0%, cerca de 151,5 milhões de pessoas, e a taxa de pessoas analfabetas foi de 7,0%, cerca de 11,4 milhões de pessoas, enquanto no Censo 2010, a taxa de pessoas alfabetizadas foi de 90,4% e a taxa de pessoas analfabetas foi de 9,6%, e em 1940, apenas 44,0% das pessoas eram alfabetizadas e 5,6% das pessoas eram analfabetas, ou seja, mais da metade da população. Além disso, verificou-se que as taxas de analfabetismo de pretos são de 10,1%, de pardos são de 8,8%, de brancos são de 4,3% e de indígenas são de 16,1%, sendo que a distância entre brancos, pretos, pardos e indígenas era maior em 2010 (8,5%; 7% e 17,4%), caindo para 5,8%; 4,5% e 11,7%. Ademais, o Censo 2022 constatou que as pessoas de idade de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos tiveram as menores taxas de analfabetismo, cerca de 1,5%, e as pessoas de 65 anos ou mais permaneceram com a maior taxa, cerca de 20,3%. A taxa de analfabetismo do Nordeste foi de 14,2%, permanecendo mais que o dobro da média nacional, que é 7,0%, enquanto no Sul

é de 3,4%, no Sudeste é de 3,9%, no Norte é de 8,2% e no Centro-Oeste 5,1%. Em 2022, verificou-se que o percentual de mulheres que sabiam ler e escrever era de 93,5%, maior do que a dos homens, de 92,5%. Tal vantagem das mulheres foi verificada em todos os grupos etários, exceto no de pessoas de 65 anos ou mais de idade, com 79,9% para homens e 79,6% para as mulheres, sendo que a maior diferença foi no grupo de 45 a 54 anos, com cerca de 2,7% a mais de mulheres alfabetizadas (IBGE, 2024, *online*).

Por fim, acerca do cumprimento do ODS nº 4 da Agenda 2030 da ONU, no Brasil, vale ressaltar que o Supremo Tribunal Federal (STF) monitora ações de controle concentrado e recursos com repercussão geral reconhecida pelo Plenário, com a finalidade de identificar eventual correlação com um ou mais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Até o momento da publicação da presente pesquisa, o STF catalogou 206 (duzentas e seis) ações vinculadas ao ODS nº 4 — Educação de Qualidade, como via de desenvolvimento e concretização desse direito. Dentre essas, contabilizam-se: 107 (cento e sete) Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI); 55 (cinquenta e cinco) Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF); 8 (oito) Agravos em Recurso Extraordinário (ARE); 1 (uma) Ação Cível Originária (ACO); 2 (duas) Ações Declaratórias de Constitucionalidade (ADC); 1 (um) Habeas Corpus (HC); 1 (um) Mandado de Segurança (MS); 7 (sete) Reclamações (Rcl); 1 (um) Recurso Ordinário em Habeas Corpus (RHC); 4 (quatro) Suspensões de Tutela Provisória (STP); e 19 (dezenove) Recursos Extraordinários (RE). Entre estes últimos, destacam-se os seguintes Recursos Extraordinários: RE 928943; RE 595676; RE 597854; RE 614873; RE 635347; RE 635648; RE 754276; RE 816830; RE 887671; RE 888815; RE 936790; RE 1008166; RE 1045273; RE 1177699; RE 1224374; RE 1301366; RE 1428399; e RE 1466856 (STF, s.d., *online*). Dito isso, passa-se à análise de alguns desses Recursos Extraordinários no tópico seguinte.

4.3 A atuação do Supremo Tribunal Federal em sede de Recurso Extraordinário para concretizar o direito à educação

Para Alexy (2006, p. 43), a aplicação correta da teoria integrativa dos direitos fundamentais necessita de uma teoria estrutural, a qual tem função analítica com vistas a aplicação prática dos direitos fundamentais, com isso, o material mais importante é a jurisprudência do Tribunal Constitucional. Na visão do autor, a teoria estrutural pretende

proporcionar clareza analítica-conceitual dos direitos fundamentais, através da racionalidade essencial em qualquer ciência, tendo em vista que o direito está sujeito a influências ideológicas, é necessário compreender os juízos concretos de dever-ser, juntamente com o estudo dos conceitos e dos argumentos utilizados. Nesse sentido, será realizado o estudo da atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), tribunal constitucional da República Federativa do Brasil, em sede de Recurso Extraordinário (RE)¹, para concretizar o direito fundamental à educação e, considerando que não deve existir um monopólio da interpretação da Constituição, apesar de dever prevalecer as decisões da corte constitucional (Häberle, 2002, p. 15), a autora complementar as decisões a partir da sua interpretação baseada na cultura social e jurídica nacional, seguindo a corrente do culturalismo jurídico, com base no ensinamento de Reale (2000) de que as normas manifestam a realidade cultural do país, e de acordo com os anseios nacionais, sobretudo a partir das lições extraídas da literatura *Vidas Secas* e de acordo com as metas da Agenda 2030 da ONU.

Na presente pesquisa, serão analisados 7 (sete) temas de Repercussão Geral (RG)² em sede de RE em que o STF decidiu sobre a aplicação do direito fundamental à educação, sendo 6 (seis) decisões destacadas como pertencentes especificamente a essa matéria e 1 (uma) decisão atrelada ao tema de direitos sociais que envolve o direito à educação.

A primeira decisão a ser analisada sobre o direito à educação provém do RE 1008166/SC (Informativo 1069), Tema 548 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Luiz Fux, com Julgamento presencial em 22/09/2022 (STF, 2022, *online*). O referido RE foi interposto pelo Município de Criciúma com fundamento no artigo 102, III, alínea “a”, da Constituição da República contra acórdão lavrado pela Terceira Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, no qual sustentou a repercussão geral do tema

¹ Conforme a Constituição, nos termos do seu art. 102, inciso III, o STF é o órgão competente para julgar por meio de Recurso Extraordinário (RE) as causas a serem decididas em única ou última instância, quando a decisão recorrida contrariar dispositivo da Constituição; declarar a inconstitucionalidade de tratado ou lei federal; julgar válida lei ou ato de governo local contestado em face da Constituição e julgar válida lei local contestada em face de lei federal (Brasil, 1988, *online*). Frise-se que o julgamento de Recursos Extraordinários Repetitivos tem efeito vinculante sobre todos os juízes e tribunais, conforme o art. 927, inciso III, do Código de Processo Civil (CPC) (Brasil, 2015, *online*).

² Para que o STF admita (aprecie) o RE, o recorrente deverá demonstrar a presença de Repercussão Geral (RG) das questões constitucionais discutidas no caso, a qual é compreendida como questões relevantes do ponto de vista econômico, político, social ou jurídico que ultrapassam os interesses subjetivos do processo, conforme o Art. 1.035, § 1º e § 2º, do CPC, a qual sempre estará presente quando o Recurso Extraordinário impugnar acórdão que contrarie súmula ou jurisprudência dominante do STF e quando o Recurso Extraordinário impugnar acórdão que reconheça a inconstitucionalidade de tratado ou de lei federal, nos termos do art. 1.035, § 3º, do CPC. A decisão pela qual o STF decide sobre acerca da inexistência de Repercussão Geral é irrecorrível, conforme o art. 1.035, caput, do CPC (Brasil, 2015, *online*).

sob o fundamento de que a decisão violou os princípios da legalidade e da separação de poderes, bem como alegou encargo econômico excessivo ao Município, invocando a reserva do possível. Nos autos de origem, o Ministério Público do Estado de Santa Catarina impetrou Mandado de Segurança em face do Município de Criciúma com o objetivo de matricular menor impúbere em creche da rede pública municipal. O juízo de primeiro grau concedeu a segurança para “determinar que a autoridade coatora promova a inclusão da criança em estabelecimento de educação infantil, próximo de sua residência, nos moldes estabelecidos na decisão de fls. 14/18”. Na sequência, o Município de Criciúma interpôs recurso de apelação contra a sentença, que foi desprovido pelo tribunal de origem, e em seguida o Município de Criciúma então interpôs o presente recurso extraordinário. Ao julgar o referido RE, o pleno do STF entendeu que é dever do Estado garantir o atendimento da educação infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade (primeira infância), à luz do art. 7º, XXV, art. 205, art. 208, IV, art. 211, § 2º, art. 227 da CF/88 e com base nos precedentes ARE 639337 AgR; AI 592075 AgR e RE 592937 AgR, fixando a seguinte tese:

1. A educação básica em todas as suas fases — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — constitui direito fundamental de todas as crianças e jovens, assegurado por normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata. 2. A educação infantil compreende creche (de zero a 3 anos) e a pré-escola (de 4 a 5 anos). Sua oferta pelo Poder Público pode ser exigida individualmente, como no caso examinado neste processo. 3. O Poder Público tem o dever jurídico de dar efetividade integral às normas constitucionais sobre acesso à educação básica (STF, 2022, *online*).

Nesses moldes, o pleno STF, por maioria, entendeu que o Estado tem o dever de assegurar às crianças entre zero e cinco anos de idade o atendimento em creche e pré-escola, considerando que a educação infantil é um direito subjetivo assegurado no texto constitucional, mediante norma de aplicabilidade direta e eficácia plena, e não há necessidade de regulamentação pelo Poder Legislativo. Diante disso, cabe aos entes municipais, de forma primária, assegurar a sua concretização, através da promoção de políticas públicas eficientes (STF, 2022, *online*).

Considerando que a educação básica é prerrogativa constitucional deferida a todos os entes, o STF entendeu que o seu adimplemento exige a satisfação de um dever de prestação positiva pelo Poder Público, a fim de garantir o acesso pleno ao sistema educacional, incluindo o atendimento em creches e pré-escolas. Desse modo, a universalização desse acesso tem o potencial de incentivar de modo substancial a redução das desigualdades sociais e raciais; assim, é possível exigir judicialmente do Estado a prestação material do direito à educação, posto que tem o objetivo de concretizar um direito fundamental. Com base nisso, o Plenário,

por maioria, apreciou o Tema 548 da repercussão geral, negando provimento ao recurso extraordinário, para confirmar o acórdão recorrido, assegurando o dever de a municipalidade efetuar a matrícula de uma criança em estabelecimento de educação infantil próximo de sua residência (STF, 2022, *online*).

Tal decisão do STF é importante porque obriga o poder público a pagar por creches e escolas particulares para crianças de até cinco anos quando os pais não tenham recursos financeiros, nos locais onde não houver escolas públicas ou vagas em escolas públicas, em uma idade que está contida na primeira infância, conforme entendimento do próprio MEC de que essa é fase crucial para o desenvolvimento infantil. Além disso, como mencionado, a literatura *Vidas Secas* expõe o drama de crianças que não tiveram acesso à escola no local em que moravam durante esse período etário o que é inadmissível no atual estágio cultural do país, considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069/90 (Brasil, 1990, *online*), em seu art. 4º, determina que o poder público deve assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à educação, sendo que os recursos públicos devem ser direcionados com destinação privilegiada nas áreas relacionadas à proteção à infância e à juventude, conforme o §1º, alínea d, do referido diploma; é necessário que a Constituição assegure esse direito de forma imediata, bem como porque constitui um direito social e cultural. Ainda, verifica-se que tal decisão ajuda a concretização da meta 4.2 da Agenda 2030 da ONU (2015, p. 23, *online*), que dispõe o seguinte: “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (STF, 2022, *online*).

A segunda decisão a ser analisada sobre o direito à educação provém do RE 888815/RS (Informativo 915), Tema 822 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Luís Roberto Barroso (voto vencido), com redator do acórdão o Min. Alexandre de Moraes, com julgamento presencial em 12/09/2018 (STF, 2018, *online*). O RE foi interposto por incapaz em face de acórdão do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, que negou o direito de educação domiciliar ao recorrente, em razão da inexistência de previsão legal. Na origem, trata-se de mandado de segurança impetrado por incapaz, representado por seus pais, contra ato da Secretaria Municipal de Educação de Canela/RS, que, em resposta à solicitação dos seus pais, impediu a educação domiciliar da menor e recomendou a sua imediata matrícula na rede regular de ensino. Em primeiro grau, a sentença indeferiu a inicial, por conter pedido juridicamente impossível, na medida em que não haveria permissão expressa de ensino doméstico na legislação brasileira. O Tribunal de origem, confirmando a decisão de primeira instância, entendeu que não haveria direito líquido e certo a amparar o pedido da recorrente de ser educada

em regime domiciliar. O recurso extraordinário buscou fundamento no art. 102, III, a, da Constituição Federal, alegando que o pedido encontra fundamento nos princípios constitucionais da liberdade de ensino (art. 206, II, CF/88) e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF/88), especialmente quando considerada a autonomia familiar assegurada pela Constituição. Assevera, ainda, que a obrigatoriedade de matrícula em rede regular de ensino é determinada exclusivamente pela legislação infraconstitucional, não havendo vedação no texto da Constituição, que delega aos pais o dever de prover a educação dos seus filhos. Destaca que não há nenhum dispositivo no ordenamento jurídico brasileiro que proíba a prática do ensino domiciliar, postulando, assim, o conhecimento e provimento do recurso. Ao julgar o referido RE, o pleno do STF fixou a seguinte tese “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”, à luz do art. 205, art. 206, III, art. 208, I, § 3º, art. 210, art. 226, art. 227, art. 229 da CF/88.

Em tal decisão, o Plenário, por maioria, negou provimento ao recurso extraordinário em que se discutia a legitimidade da educação domiciliar, prevalecendo o voto do ministro Alexandre de Moraes, no sentido de que inexistente vedação absoluta ao ensino domiciliar, com base nos artigos 226, 227 e 229 da CF, combinado com os artigos 205, 206 e 208 da CF, pois apesar da Constituição não prever expressamente o ensino domiciliar, não o proíbe, e ainda permite e consagra a coexistência de instituições públicas de ensino e instituições privadas, como um dos seus princípios regentes, com base no art. 206, III. No entanto, o referido entendeu que a CF estabelece parceria obrigatória entre família e Estado na educação, a fim de que haja a união de esforços para maior efetividade da educação brasileira, parceria que o Estado não pode abrir mão, tal como a família, devendo ambos observarem a inafastabilidade da necessidade de ensino básico obrigatório entre quatro e dezessete anos, nos termos do art. 208, I, da CF, a existência de núcleo mínimo curricular, conforme o art. 210 da CF, e a observância de convivência familiar e comunitária, com base no art. 227 da CF (STF, 2018, *online*).

Na referida decisão do STF, segundo o voto do ministro Alexandre de Moraes, prevaleceu que a CF veda três espécies do ensino domiciliar, quais sejam, a desescolarização radical, a moderada e o ensino domiciliar puro, porque tais espécies afastariam completamente o Estado do seu dever de participar da educação, sendo aceitável a espécie denominada *homeschooling* ou ensino domiciliar utilitarista ou por conveniência circunstancial, que pode ser regulamentada pelo Congresso Nacional. O entendimento é que atualmente o ensino domiciliar não possui regulamentação para permitir a avaliação e fiscalização, a fim de que respeite os mandamentos constitucionais, em especial o art. 208, § 3º, da CF; assim, necessita-

se de lei que prescreva como se dará a frequência, para evitar a evasão, garantir a socialização do aluno e sua convivência com a pluralidade de ideias. Restaram vencidos o Ministro Roberto Barroso, Relator da ação, que deu provimento ao recurso extraordinário, concedendo o direito de a recorrente ser educada em casa, nos parâmetros que fixou em seu voto, e o Ministro Edson Fachin, que lhe deu provimento parcial, entendendo legítima a pretensão, porém, reconhecendo que a medida depende do reconhecimento de sua eficácia pelos órgãos oficiais, lançando apelo ao legislador para que discipline sua forma de execução e de fiscalização no prazo máximo de um ano (STF, 2018, *online*).

Frise-se que o Ministro Luís Roberto Barroso (voto vencido) em seu voto de provimento ao recurso extraordinário realizou a proposta de fixação das seguintes teses 1. É constitucional a prática de ensino domiciliar (*homeschooling*) a crianças e adolescentes em virtude da sua compatibilidade com as finalidades e os valores da educação infanto-juvenil, expressos na Constituição de 1988. 2. Como deve ser regulamentado esse ensino enquanto não sobrevier lei emanada do Congresso Nacional, propondo o seguinte teor: a) para evitar eventuais ilegalidades e garantir o desenvolvimento acadêmico das crianças e adolescentes e avaliar a qualidade do ensino, até que seja editada legislação específica sobre o tema, com fundamento no art. 209 da Constituição, os seguintes parâmetros devem ser seguidos: 1) os pais e responsáveis devem notificar às secretarias municipais de educação a opção pela educação domiciliar, de modo a se manter um cadastro e registro das famílias que adotaram essa opção de ensino naquela localidade. 2) os educandos domésticos, mesmo que autorizados a serem ensinados em casa, devem ser submetidos às mesmas avaliações periódicas (bimestrais, trimestrais ou semestrais) a que se submetem os demais estudantes de escolas públicas ou privadas. Portanto, a criança não ficará entregue à própria sorte nem correrá o risco de eventual irresponsabilidade dos pais, porque haverá um monitoramento da sua evolução no aprendizado. 2) os educandos domésticos, mesmo que autorizados a serem ensinados em casa, devem ser submetidos às mesmas avaliações periódicas (bimestrais, trimestrais ou semestrais) a que se submetem os demais estudantes de escolas públicas ou privadas. Portanto, a criança não ficará entregue à própria sorte nem correrá o risco de eventual irresponsabilidade dos pais, porque haverá um monitoramento da sua evolução no aprendizado. 3) as secretarias municipais de educação, a partir do cadastro, devem indicar a escola pública em que a criança em *homeschooling* irá realizar as avaliações periódicas, com preferência para os estabelecimentos de ensino mais próximos ao local de sua residência. 4) as secretarias municipais de educação podem compartilhar as informações do cadastro com as demais autoridades públicas, como o Ministério Público, o conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente e/ou Conselho

Tutelar, ou seja, admite-se o monitoramento de como esteja funcionando o ensino domiciliar. Por fim, em caso de comprovada deficiência na formação acadêmica, verificada por meio do desempenho nas avaliações periódicas anuais, cabe aos órgãos públicos competentes notificarem os pais e, na hipótese em que não haver melhoria do rendimento nos testes periódicos, determinar a matrícula das crianças e adolescentes submetidos ao ensino doméstico na rede regular de ensino. Com essas regras, entendeu que se conciliam os diferentes interesses em jogo - dos pais, de poderem escolher o método educacional dos seus filhos, e, portanto, validando a escolha do ensino domiciliar, e do Estado, por seus órgãos, de verificar se o ensino domiciliar está efetivamente permitindo o pleno desenvolvimento daquela criança ou daquele adolescente.

Nesses termos, a decisão aprovada por maioria dos ministros do STF, embora possua fundamentação respeitável, pelos entendimentos de que o Estado deve participar da educação, junto com a família, e de que a educação domiciliar utilitarista ou por conveniência, ou *homeschooling*, carece de regulamentação, não deveria se opor à sua prática até que haja regulamentação, porque entra em choque com a norma do art. 38 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê que os sistemas de ensino devem manter cursos e exames supletivos, de acordo com a base nacional comum do currículo, para habilitar o prosseguimento dos estudos por pessoas que não tenham cursado o ensino regular. No § 1º do art. 38 da mencionada lei, o inciso I assegura que os maiores de quinze anos poderão realizar o exame para concluir o nível do ensino fundamental; no inciso II, assegura que os maiores de dezoito anos poderão realizar o exame para concluir o nível do ensino médio, e no § 2º do mesmo artigo garante que “Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (STF, 2018, *online*).

Assim, de acordo com o art. 38 da Lei nº 9.394/1996, os legisladores, conhecendo a realidade cultural brasileira, quiseram abrir um espaço para, de forma simples, não punir as pessoas que não estudaram o ensino regular, seja por realizarem um estudo domiciliar, por negligência dos pais ou falta de oportunidades sociais. Nesses termos, o STF não deveria inibir a prática do *homeschooling* até que haja regulamentação específica sobre o caso, já que o Poder Legislativo abriu brecha para isso, devendo, inclusive, obrigar o Estado a encontrar novos meios de fiscalizar as crianças que não estudam, considerando que o art. 38 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, autorizou o tema. É certo que a maioria dos brasileiros não possui suporte para aplicar o *homeschooling*, assim como os personagens Fabiano e sinha Vitória da narrativa *Vidas Secas*, que não têm conhecimento mínimos sobre escrita e cálculos, entre outros conhecimentos científicos, para ensinar os filhos, sem desprezar

a educação informal que os personagens lhes transmitem para os filhos sobre resiliência, honestidade, amor e fé transmitidos aos filhos. Contudo, como o próprio STF reconhece, a Constituição não proíbe o *homeschooling*. Diante disso, a autora entende que a ausência de uma lei regulamentadora específica sobre o *homeschooling* não deve servir de pretexto para que ele seja proibido, sem afastar a necessidade de determinar que o Poder Legislativo elabore tal regulamentação, principalmente quanto à definição de uma forma de provar que o *homeschooling* está acontecendo nas famílias que escolherem adotá-lo, como a criação de uma prova anual que contenha conhecimentos determinados pela lei de diretrizes e bases da educação, de acordo com faixa escolar pertencente a idade do educando (STF, 2018, *online*),.

A terceira decisão analisada sobre o direito à educação é o RE 936790/SC (Informativo 985), Tema 958 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Marco Aurélio (voto vencido), com redator do acórdão Min. Edson Fachin, com Julgamento virtual em 28/05/2020, DJe de 29/07/2020 (STF, 2020, *online*). O referido RE foi interposto pelo Estado de Santa Catarina, sob o fundamento do art. 102, III, a, da CF, frisa a ofensa ao artigo 61, § 1º, inciso II, alínea “c”, da Constituição Federal; sustenta a inconstitucionalidade do § 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008; aponta a violação do pacto federativo e alude aos fundamentos constantes dos votos proferidos por Vossa Excelência e pela ministra Cármen Lúcia ao apreciar a ação direta de nº 4.167. Na origem, Márcia de Fátima Luiz ajuizou ação de obrigação de fazer contra o Estado de Santa Catarina, apontando ser servidora pública estadual – professora, alegando que o réu/Estado de Santa Catarina não observa o piso nacional do magistério público fixado na Lei federal nº 11.738/2008, nem assegura à categoria a utilização de 1/3 da jornada de trabalho para qualificação profissional. Aludiu ao exame da ação direta de inconstitucionalidade nº 4.167, relator ministro Joaquim Barbosa, acórdão publicado no Diário da Justiça de 24 de agosto de 2011, no qual o Supremo concluiu pela harmonia do diploma com a Constituição Federal, pedindo que o ente federado fosse condenado a corrigir os vencimentos de acordo com o disposto na Lei, inclusive com o pagamento de valores retroativos, postulando, ainda, a imediata disponibilização de 1/3 da jornada de trabalho ao preparo extraclasse. O Juízo de piso assentou a improcedência do pedido. O Colegiado de origem deu parcial provimento à apelação, consignando o direito de professora de educação básica ao recebimento de piso salarial e ao uso da fração de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse, reportando se à Lei federal nº 11.494/2007, considerada a decisão proferida pelo Supremo na ação direta de inconstitucionalidade. Ao julgar o RE, o pleno do STF fixou a tese de que é “constitucional a norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da

educação básica para dedicação às atividades extraclasse”, à luz dos Arts. 205 e 206 VIII, da CF e da Lei 11.738/2008, bem como do precedente RE 888.815/RS.

Em tal decisão, o Plenário, por maioria, negou provimento ao recurso extraordinário, reconhecendo que o Estado deve reconhecer e valorizar as atividades extraclasse, tendo em vista que são indispensáveis ao direito à educação, posto que contribuem para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparam-na para o exercício da cidadania e auxiliam a qualificação para o trabalho, nos termos do art. 205 da CF. Diante disso, o STF reconheceu que a jornada de trabalho dos profissionais da educação escolar pública deve ser dividida entre atividades de docência e de apoio à docência, o que configura pressuposto necessário para fixar a remuneração dos referidos profissionais, inclusive considerando que a CF autoriza que norma geral federal estabeleça o piso salarial profissional dos professores, nos termos do art. 206, inciso VIII, da CF, possibilitando a fixação da fração da jornada a ser dedicada às atividades extraclasse, pela norma geral federal, qual seja, conforme o disposto no art. 2º, § 4º, da Lei 11.738/2008 (STF, 2020, *online*).

Essa decisão do STF corrobora que as atividades extraclasse compõem a grade curricular e incentivam a disseminação da cultura nas escolas, conforme a “Constituição Cultural”, pois:

Os elementos culturais extraclasse são meios de comunicação e de informação interativas entre educando, educadores e comunidade, pois possibilitam um desenvolvimento contínuo no processo de aprendizagem, embora a prática em sala de aula se faz imprescindível os elementos culturais extraclasse tem um papel relevante na formação sujeito crítico e autônomo (Maciel; Valentini, 2014, p.11).

Além disso, estudos indicam que as atividades extraclasse permitem que o educando desenvolva habilidades socioemocionais, como comunicação, liderança, trabalho em equipe, disciplina, gestão do tempo e autoconfiança, bem como descubra seus talentos e interesses, em atividades com música, artes, esportes, tecnologia, robótica, idiomas, teatro, entre outros, aumentando o engajamento escolar e contribuindo para a redução da evasão escolar, entre outros benefícios (Melhor escola, 2024, *online*).

Essa decisão, ainda, concorre para a consecução da meta 4.7 da Agenda 2030, que dispõe o seguinte:

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2025, p. 23, *online*).

As atividades extraclasse são mais uma oportunidade de ensinar práticas de desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, como palestras e filmes sobre a preservação ambiental, alimentação saudável, educação financeira, combate à violência de gênero, cidadania global, com a promoção de contato com intercambistas, estudantes estrangeiros, para demonstrar a diversidade cultural, bem como a promoção de feiras de cultura que incentivem o conhecimento, a valorização da cultura local, a visitação a museus, constituindo uma oportunidade para os alunos receberem formação sobre ciência e tecnologia.

A quarta decisão sobre o direito à educação é o RE 597854/GO (Informativo 862), Tema 535 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Edson Fachin, com Julgamento presencial em 26/04/2017, DJe de 29/07/2020 (STF, 2020, *online*). O mencionado RE foi interposto pela Universidade Federal de Goiás (UFGO), com base no art. 102, III, “a”, do permissivo constitucional, alegando a violação dos arts. 205, 206, I, 208, VII e 212, § 3º, da Constituição Federal, em face de acórdão proferido pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região, que tinha determinado “Afigura-se ilegítima a cobrança de mensalidade, por instituição de ensino pública, em curso de pós-graduação lato sensu, tendo em vista a garantia constitucional de gratuidade de ensino público (art. 206, IV, da CF)”. No julgamento do mencionado RE, em sentido oposto ao acórdão recorrido, o pleno do STF fixou a tese de que a “garantia constitucional da gratuidade de ensino não obsta a cobrança por universidades públicas de mensalidade em cursos de especialização”, à luz da CF/88, art. 24, § 1º, IX, art. 37, art. 175, II, III, art. 205, art. 206, I, IV, V, VI, VII, art. 207, “caput”, § 1º, art. 211, § 1º, art. 212, “caput”, art. 213, § 2º; da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), art. 55, art. 64, art. 66, art. 70, art. 71; da Súmula Vinculante 12/STF; da Súmula 545/STF e do Precedente ADI 800/RS.

Em tal decisão, o Plenário, por maioria, proveu o RE para denegar a segurança do Mandado de Segurança (MS) de origem, observando que, a despeito da Súmula Vinculante 12, não deve ser estendida a sua aplicação para os cursos de especialização, pois isso implicaria conferir uma interpretação equivocada do verbete sumular, pois considerou que embora a gratuidade do ensino seja um princípio aplicável a todos os estabelecimentos oficiais, conforme o art. 206, IV, da CF, assegurada por meio da vinculação constitucional de receitas para a “manutenção e desenvolvimento do ensino”, com base no art. 212, caput, da CF, apenas as escolas públicas recebem recursos destinados à pesquisa e à extensão, nos termos do art. 213, § 2º, da CF e do art. 212, “caput”, da CF, assim, tais atividades não contam necessariamente com recursos públicos, embora também devam receber financiamento público, não apenas o

ensino, com base no art. 207, caput, da CF, que considera a diferença entre “ensino”, “pesquisa” e “extensão”, todos compondo o tripé harmônico, indissolúvel e essencial para o ensino superior de qualidade, entretanto, definiu que as atividades de pós-graduação não são abrangidas pelo conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino, parâmetro constitucional para a destinação, com exclusividade, dos recursos públicos; portanto, não é imprescindível a gratuidade (STF, 2020, *online*).

Ademais, o STF decidiu que, com base no princípio da autonomia universitária, a universidade pode contar com recursos de origem privada, nos termos do art. 207 da CF, e embora não possua competência para definir qual a origem dos recursos utilizados para a sua manutenção e o desenvolvimento do ensino, pode definir quais são as atividades de pesquisa e extensão que serão realizadas em regime de colaboração com a sociedade civil. Através da Lei federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível depreender que somente os cursos de pós-graduação que se destinam ao exercício do magistério superior, são indispensáveis para a manutenção e o desenvolvimento das instituições de ensino, e somente esses cursos devem ser financiados pelo Poder Público, com base nos arts. 55, 64, 66, 70 e 71 da referida lei (STF, 2020, *online*).

Isso ocorre porque, à luz da Constituição, é possível o legislador descrever as atividades que, por não se relacionarem com a manutenção e o desenvolvimento do ensino, não dependem de recursos exclusivamente públicos, sendo lícito, da mesma forma, que as universidades percebam remuneração pelo seu desempenho. Assim, não há impedimento de que universidades prevejam a cobrança de mensalidade para os cursos de especialização, sob pena de gerar privilégio para os que têm condições de arcar com os valores cobrados para esses cursos (STF, 2020, *online*).

Além disso, o STF afastou o entendimento de que as universidades somente poderiam adotar o regime tributário para a obtenção de receitas, de modo que o serviço desempenhado fosse remunerado mediante taxa, posto que possuem natureza autárquica ou fundacional, porque a adoção do regime de direito público, disposto no art. 37 da CF, não impõe que a obtenção de receita seja feita exclusivamente pela via tributária, bem como o princípio da gratuidade veda a cobrança de prestação compulsória, nos termos art. 205 da CF. Assim, considerando que os cursos de especialização são atividades extraordinárias desempenhadas de modo voluntário pelas universidades, a contraprestação pode ser estabelecida por meio de tarifa, sendo que nos termos da ADI 800/RS (DJE de 27.6.2014), é reconhecido que uma característica da taxa é a compulsoriedade, de acordo com art. 3º do Código Tributário Nacional (CTN), e na Súmula nº 545 do STF (STF, 2020, *online*).

Outrossim, como as universidades não podem estabelecer taxa, não sujeitam à legalidade estrita, podendo regulamentar a forma de remuneração do serviço desempenhado. Como os professores são servidores públicos, devem desempenhar as tarefas indicadas nos seus cargos, não podendo eximir-se de suas obrigações que a universidade decidiu oferecer tais cursos ao público, por conveniência, mediante pagamento. Frise-se que o STF determinou que as universidades, considerando que prestam serviço público, devem garantir os direitos dos usuários, previstos no art. 175 da CF, observando a modicidade tarifária e mantendo um serviço de qualidade, nos moldes do art. 206, VII, da CF, respeitando as exigências do órgão coordenador da educação, com base no art. 211, § 1º, da CF, e observando, ainda, o princípio da gestão democrática do ensino, conforme o art. 206, VI, da CF (STF, 2020, *online*).

Contudo, vale ressaltar uma crítica quanto aos valores das tarifas dos curso de especialização, considerando que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2024, p. 5), no Curso de Especialização em Direito Administrativo, cobrou a tarifa de “R\$ 13.030,00 (Treze mil e trinta reais), dividido em 21 parcelas mensais de R\$ 590,00 (quinhentos e noventa reais), mais o valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais), referente à inscrição, e R\$ 590,00 (quinhentos e noventa reais), correspondentes à matrícula”, o que não constitui um preço módico, sobretudo porque a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2025, *online*) oferta Curso de Especialização na mesma área por R\$ 5.450,67 (cinco mil reais, quatrocentos e cinquenta reais e sessenta e sete centavos), com primeira parcela por R\$ 99,00 (noventa e nove reais). Ou seja, a UFPE cobrou mais do que o dobro para a oferta do mesmo curso de especialização do que a PUCRS, a melhor instituição privada de ensino do Brasil, segundo o *Ranking* Universitário Folha (RUF) de 2025, estando em 21º no ranking nacional, enquanto a UFPE encontra-se acima, em 12º lugar, no mesmo ranking (Folha de S. Paulo, 2025, *online*).

Isso indica que deve haver uma fiscalização do Estado quanto à aplicação da modicidade tarifária para a cobrança de cursos de especialização em Universidades Federais, pois tendem a cobrar preços superiores à média de mercado, em vista do seu prestígio. Ainda, tal prática contraria ao objetivo 4.5 da Agenda 2030 da ONU, que determina o seguinte, “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2025, p. 23, *online*), porque impede o acesso igualitário de pessoas com poucos recursos ao nível da educação em nível de especialização. Ressalte-se que a modicidade tarifária nos cursos de especialização fomenta a concretização da meta 4.3 da Agenda 2030 da ONU, que determina que “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação

técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (ONU, 2015, p. 23, *online*).

Por outro lado, o STF acertou em manter, nas instituições públicas oficiais, os cursos de pós-graduação gratuitos para a formação de professores do ensino superior, como os cursos de mestrado e doutorado, o que corrobora a meta 4.c da Agenda 2030, que determina o seguinte:

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015, p. 23, *online*).

A quinta decisão sobre o direito à educação é o RE 500171/GO (Informativo 515), Tema 40 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Ricardo Lewandowski, com Julgamento presencial em 13/08/2008. Tal RE, interposto pela Universidade Federal de Goiás (UFGO), com fundamento no art. 102, III, a, da Constituição Federal, a recorrente alega violação ao art. 206, IV, da mesma Carta. Sustenta, em apertada síntese, que a decisão recorrida se baseou, unicamente, no inc. IV do art. 206 da Carta Magna, deixando de levar em conta os demais dispositivos constitucionais aplicáveis à espécie. Alega, ainda, que cabe à sociedade colaborar para que se concretize a gratuidade do ensino - restrita, segundo entende, ao ensino fundamental -, de modo a criar condições para a sua extensão aos demais níveis de ensino. Consigna, por fim, que a exação contestada não consubstancia uma taxa em sentido estrito, configurando, na realidade, um preço público, razão pela qual não se sujeita às limitações constitucionais relativas aos tributos. Ao julgar o mencionado RE, o STF aprovou o Enunciado da Súmula Vinculante 12, fixando o seguinte, “A cobrança de taxa de matrícula nas universidades públicas viola o disposto no artigo 206, inciso IV, da Constituição Federal”. Tal entendimento se deu à luz da CF/88, art. 206, IV, art. 212; Lei 9.394/96, art. 70, V, VI e VIII, e do Precedente ADI 2643/RN (STF, 2008, *online*).

Nesses termos, o pleno do STF, por maioria, desproveu o recurso extraordinário interposto pela UFGO contra acórdão da 5ª Turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, que entendeu ser inconstitucional a cobrança, mediante resolução, de uma "taxa de matrícula" de seus estudantes, cujos recursos seriam destinados a programa de assistência para "alunos de baixa condição sócio-econômica-cultural". O STF entendeu que tal cobrança viola o art. 206, IV, da Constituição Federal, que prevê a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o que inclui as universidades públicas, as quais são mantidas integralmente pelo Estado. Além disso, tal fator criaria obstáculos financeiros para o acesso dos estudantes aos cursos ministrados, sendo que o legislador constituinte previu a gratuidade de ensino como

mecanismo para superar a desigualdade de acesso ao ensino público superior, ciente de que havia da predominância do acesso por pessoas de classes sociais detentoras de maior poder aquisitivo.

Ademais, o STF entendeu pela irrazoabilidade da cobrança impugnada, com base no art. 212 da Constituição Federal, que dispõe que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” e em razão da Lei 9.394/96 (art. 70, V, VI e VIII), que determina as diretrizes e bases da educação nacional, garante os recursos necessários para a consecução dos fins das universidades públicas, inclusive para a assistência de estudantes necessitados. Nesse ponto, caso o STF aceitasse a tese da recorrente no sentido de que a sociedade deveria compartilhar com o Estado os ônus do ensino dado em estabelecimentos oficiais e da manutenção de seus alunos, a sociedade contribuiria duplamente para a subsistência desse serviço público essencial, com o pagamento dos impostos e da aludida taxa.

Essa decisão do STF constitui a aplicação da meta 4.3 da Agenda 2030 da ONU, que determina que “4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade”, tendo em vista que a cobrança de taxas ou barreiras afastaria pessoas hipossuficientes financeiramente do ingresso no ensino superior, conforme bem destacado pelo STF.

A sexta decisão sobre o direito à educação é o RE 635347/DF (Informativo 1101), Tema 416 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Luís Roberto Barroso, com Julgamento virtual em 30/06/2023 (STF, 2023, *online*). O caso paradigmático constitui ação ordinária em que o Município de Dirceu Arcoverde/ PI pede a condenação da União ao pagamento de R\$ 2.131.182,64, valor que seria correspondente à diferença entre o que deveria ter sido repassado para o FUNDEF nos exercícios financeiros 2001 a 2005 e o que efetivamente transferiu. Segundo alegação do Município, a insuficiência dos repasses teria por motivo a fixação, pela União, de valor mínimo anual por aluno inferior ao que seria obtido com a aplicação do critério previsto no art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424/1996. A sentença, que julgou o pedido procedente, foi confirmada pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região em sede de apelação. Os embargos de declaração opostos pelo Município de Dirceu Arcoverde/ PI foram acolhidos para prestar esclarecimentos quanto à forma de liquidação do débito, afastando-se a aplicação da sistemática dos precatórios (art. 100 da Constituição). Contra essa decisão, a União, então, interpôs recurso especial, inadmitido na origem, e recurso extraordinário, admitido. Ao julgar o mencionado RE,

o pleno do STF fixou as seguintes teses, “A complementação ao FUNDEF realizada a partir do valor mínimo anual por aluno fixado em desacordo com a média nacional impõe à União o dever de suplementação de recursos” e “Sendo tal obrigação imposta por título executivo judicial, aplica-se a sistemática dos precatórios, nos termos do art. 100 da Constituição Federal”, tal entendimento se deu à luz da CF/88, art. 3º, III, e art. 100, “caput”, e dos Precedentes ACO 648; ACO 660; ACO 669 e ACO 700; ADPF 528 e RE 1.428.399 RG (Tema 1.256 RG).

Em tal decisão, o Pleno do STF, por unanimidade, deu parcial provimento ao recurso extraordinário para determinar que a União pague a verba complementar vinculada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) observando a sistemática dos precatórios quanto à quantia originada em razão de erro no cálculo de tal verba, considerando que a ordem fixada em título executivo judicial, nos termos do art. 100, “caput”, da CF/88, uma vez que não há exceção constitucional específica para o pagamento ocorrer de outro modo, mesmo sendo a destinação de verba vinculada à educação. Além disso, o STF entendeu que adotar um parâmetro nacional não descaracteriza a característica regional do fundo de natureza contábil, gerenciada pelos estados federados, pois possui a finalidade de igualar os investimentos em educação na Federação. Diante disso, o STF determinou que a referida quantia de complementação deve ser calculada com base no valor mínimo nacional por aluno extraído da média nacional, de modo que o erro no cômputo impõe à União o dever de suplementar os recursos. O método de cálculo que frustre essa equiparação nacional entra em conflito com a própria razão de criação do FUNDEF e com o objetivo fundamental da República de reduzir as desigualdades sociais e regionais, disposto no art. 3º, III, da CF/88 (STF, 2023, *online*).

Essa decisão visa compensar os professores da educação básica, a fim de cumprir o próprio objetivo do FUNDEF e resguardar coerência com todo o ordenamento jurídico, ainda mais porque a Constituição se direciona no sentido da valorização dos professores (STF, 2023, *online*). Nesse sentido, foi promulgada a Lei nº 14.817/2024, a qual estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, determinando entre elas a fixação do piso e teto de remuneração na carreira para garantir um valor que atraia bons profissionais para a carreira; “uma progressão estimulante, do ponto de vista pecuniário, a cada patamar da carreira” e a “composição da remuneração que assegure a prevalência proporcional da retribuição pecuniária ao cargo ou emprego em relação à retribuição das vantagens” (Brasil, 2024, *online*).

Importante ressaltar que tal decisão do STF é uma forma de concretizar a meta 4.c da Agenda 2030 da ONU, que dispõe que “Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados”, porque essa decisão reforça o dever de valorização do professor, estimulando que ele se qualifique cada vez mais (ONU, 2015, p. 24, *online*).

A sétima decisão sobre direitos sociais com ênfase em direito à educação é o RE 597285/RS (Informativo 665), Tema 203 de Repercussão Geral, de Relatoria do Min. Ricardo Lewandowski, com Julgamento presencial em 09/05/2012 (STF, 2012, *online*). Trata-se de RE interposto contra acórdão do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, que entendeu ser constitucional o programa de ação afirmativa, estabelecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que instituiu o sistema de “cotas” com reserva de vagas como meio de ingresso em seus cursos de nível superior. Na origem, o ora recorrente Giovane Pasqualito Fialho impetrou Mandado de Segurança contra ato do Reitor da UFRGS, alegando que se inscreveu no vestibular 2008/01 da citada Universidade para o curso de Administração, no entanto, não alcançou classificação suficiente em exame vestibular para ser admitido no curso pleiteado, não obstante tenha logrado pontuação maior do que alguns candidatos que ingressaram no mesmo curso pelo sistema de reserva de vagas destinadas aos estudantes egressos do ensino público e aos estudantes negros egressos do ensino público. Um dos argumentos do MS foi que o Reitor da UFRGS, ao instituir o sistema de cotas no vestibular, extrapolou os limites de sua competência, já que por meio da Resolução 134/2007 teria legislado sobre o tema. Ao julgar o mencionado RE, o pleno do STF fixou a seguinte Tese “Reveste-se de constitucionalidade o programa de ação afirmativa estabelecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que instituiu o sistema de cotas como meio de ingresso em seus cursos de nível superior”, tal entendimento se deu à luz da CF, art. 207, da Lei 9.394/96, art. 51, e do Precedente ADPF 186/DF.

O plenário do STF, por maioria, desproveu o Recurso Extraordinário em que se pretendia declarar a inconstitucionalidade da reserva de vagas para cotas em universidades federais. Na espécie, candidato que não alcançara classificação suficiente em exame vestibular para ser admitido naquela universidade — não obstante tivesse atingido pontuação maior do que a de aprovados no mesmo curso pelas cotas destinadas a egressos das instituições de ensino público e a estudantes negros e indígenas de escolas governamentais — insurgira-se contra os mencionados critérios. Ressaltou-se que a matéria fora debatida exaustivamente no julgamento da ADPF 186/DF (Informativo 663), que declarou a constitucionalidade: a) das políticas de ação afirmativa; b) da utilização dessas políticas na seleção para o ingresso em curso superior, especialmente nos estabelecimentos de ensino públicos; c) do uso do critério étnico-racial por

essas políticas; d) da autoidentificação como método de seleção; e e) da modalidade de destinação de vagas ou de instituição de cotas. Ainda, rechaçou-se o argumento de que não há lei formal autorizadora para essa ação afirmativa porque a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) deixaria para as universidades fixarem os critérios para a seleção de estudantes, com base no art. 51 do mencionado estatuto se apoiaria no art. 207 da CF, que confere às universidades a autonomia didático-científica (STF, 2012, *online*).

Essa decisão do STF de manutenção das cotas constitui a aplicação da meta 4.5 da Agenda 2030 da ONU, que determina que “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”, dado que as cotas são uma política pública afirmativa que busca promover a equidade do acesso ao ensino superior brasileiro, reduzindo as disparidades entre as pessoas e possibilitando maior acesso a pessoas de baixa-renda, bem como pessoas pretas, indígenas e portadoras de deficiência (ONU, 2015, p. 24, *online*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constatou que a obra *Vidas Secas* constitui uma via relevante de análise para a compreensão do direito, ao conferir profundidade hermenêutica à interpretação jurídica, sobretudo quando articulada à fenomenologia. Foi possível realizar um estudo reflexivo das narrativas sociais presentes na obra ao explorar problemas universais da condição humana, como as consequências da ausência do direito fundamental à educação, em uma experiência de fruir e contemplar as particularidades estéticas da referida arte literária. Nesse sentido, a literatura possibilita uma compreensão interdisciplinar dos problemas sociojurídicos ao expressar dilemas históricos e culturais que transcendem a linguagem técnica do direito.

Desse modo, a pesquisa evidencia a relevância da interdisciplinaridade no campo jurídico, demonstrando sua contribuição para uma prática jurídica mais sensível à complexidade humana e às demandas da sociedade contemporânea. A integração entre diferentes saberes favorece o aprimoramento hermenêutico do sistema jurídico. O diálogo entre literatura e direito estimula o desenvolvimento da alteridade entre juristas, colabora para a elaboração de normas jurídicas mais sensíveis e orienta de forma mais eficaz as políticas públicas. A partir da perspectiva fenomenológica presente em *Vidas Secas*, compreendem-se problemas universais relacionados à dignidade humana, especialmente as desigualdades sociais e a centralidade do direito à educação como instrumento de desenvolvimento.

Nesse contexto, analisou-se a obra *Vidas Secas* sob uma perspectiva hermenêutica e constitucional, nas interseções entre direito e cultura. Concluiu-se que a obra de Graciliano Ramos pode ser compreendida como fonte hermenêutica, pois a jusliteratura constitui um elemento cultural de interpretação da Constituição de 1988, pela via da abertura da hermenêutica constitucional, tradicionalmente tratada por Peter Häberle no âmbito da Teoria da Constituição como **“Constituição da Cultura”** e **“Constituição como Cultura”** (Häberle, 2016), que pode servir como recurso para os ministros do STF reforçarem suas argumentações na interpretação das normas constitucionais. Ademais, constata-se que a cultura está contida no direito, sendo o direito um reflexo das manifestações culturais da sociedade.

Para tanto, foram considerados os parâmetros internacionais relacionados ao direito à educação, especialmente aqueles consagrados no ODS nº 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, bem como decisões do Supremo Tribunal Federal proferidas em sede de Recurso Extraordinário sobre essa temática.

A obra *Vidas Secas* evidencia a necessidade de promoção do direito à educação, tanto em sua dimensão formal quanto informal. Os personagens Fabiano e sua família enfrentam a

ausência de acesso às instituições de ensino e a carência de conhecimentos culturais, o que dificulta sua inserção social e a transmissão de valores culturais às novas gerações. O cenário brasileiro relativo a esse direito apresentou avanços ao longo do tempo, especialmente após a Constituição de 1988. Contudo, persistem desafios significativos, como a desigualdade econômica e a corrupção, que ainda dificultam a plena efetivação do direito à educação. Trata-se de um paradoxo, pois a educação constitui um dos principais meios para a conquista das demais liberdades individuais e coletivas.

A obra também permite compreender a relação entre memória, cultura, educação e democracia. A memória, entendida como elemento fundamental para o aprendizado coletivo, serve para a preservação dos direitos culturais e para evitar o esquecimento de acontecimentos históricos que geraram crises humanitárias, como o coronelismo, o autoritarismo e períodos de restrição democrática.

Além disso, *Vidas Secas* dialoga com o contexto do culturalismo jurídico brasileiro vigente à época de sua publicação, em 1938. Os meninos da narrativa não são reconhecidos plenamente como sujeitos de direitos, o que se relaciona com a ausência de nome e o apagamento de sua subjetividade. De forma semelhante, a humanização da cadela Baleia pode ser interpretada como uma crítica à marginalização social de indivíduos considerados incapazes ou descartáveis pela ordem jurídica da época, quando pessoas com deficiência não possuíam capacidade civil plena e inexistiam políticas públicas inclusivas.

A obra também retrata elementos culturais brasileiros ao apresentar a memória histórica nacional, a realidade social e política marcada pelo coronelismo e pelo autoritarismo, bem como aspectos da cultura nordestina, como religiosidade, vestimentas, clima e costumes. Também se identificam traços da experiência pessoal de Graciliano Ramos, que viveu por muitos anos no Nordeste e situações semelhantes às vivenciadas pelo personagem Fabiano, como a prisão arbitrária e as adversidades climáticas da região. Destaca-se, ainda, a representação da resiliência do povo nordestino diante das adversidades.

Observa-se igualmente uma relação intrínseca entre democracia e educação na narrativa. A figura do trabalhador sem instrução, submetido à exploração econômica e à concentração de poder político, remete ao contexto do coronelismo, no qual a centralização do poder compromete o desenvolvimento social. A narrativa evidencia, assim, que a efetivação da democracia depende da concretização dos direitos fundamentais, especialmente do direito à educação. Nesse sentido, o personagem Fabiano, ao reconhecer sua carência de dignidade, manifesta o desejo de tornar-se “um homem”, isto é, um cidadão reconhecido e respeitado.

O romance desperta no leitor a percepção do abandono estatal diante dos problemas sociais enfrentados pelos personagens, como a seca, a exploração do trabalho e a ausência de acesso à educação. Essas circunstâncias levam a família a migrar em busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação estatal na promoção de políticas públicas e infraestrutura que permitam o desenvolvimento social e a permanência das populações em seus territórios culturais.

A narrativa também estimula sentimentos de empatia e compaixão diante da vulnerabilidade social da família de Fabiano, reforçando a importância da justiça social e da superação da pobreza extrema. O desejo dos personagens por uma vida digna evidencia o reconhecimento do próprio valor humano e a centralidade dos direitos sociais, especialmente o direito à educação.

A partir da análise da obra, constata-se que o direito humano ao desenvolvimento está diretamente relacionado ao direito humano à educação. A promoção de oportunidades sociais de acesso à educação depende da atuação conjunta de diversos atores sociais, incluindo o poder público, os Estados federados — individualmente e em cooperação internacional — e a iniciativa privada, seja por pessoas físicas, empresas ou organizações sem fins lucrativos.

O romance indica a necessidade de garantir políticas públicas voltadas a pessoas que desconhecem seus direitos constitucionais. Nesse sentido, sugere-se que os órgãos estatais de assistência social realizem visitas domiciliares para identificar situações de vulnerabilidade e orientar os indivíduos a procurar a Defensoria Pública, quando necessário, para que seja efetivado o acesso à justiça e à concretização de direitos, como o acesso à educação. Ademais, o Ministério Público e a Defensoria Pública podem promover ações educativas e palestras sobre os mecanismos de acesso aos direitos sociais. Também se destaca a importância da ampliação de escolas e espaços de assistência social que promovam educação e enriquecimento cultural.

Nesse sentido, o direito ao desenvolvimento relaciona-se também com o cumprimento das metas estabelecidas pela Agenda 2030 da ONU, em especial o ODS nº 4, voltado à garantia de educação de qualidade. Os dados divulgados pelo Inep e pelo IBGE indicam avanços na redução do analfabetismo e na ampliação do acesso ao ensino superior, impulsionados por políticas públicas como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas. Ademais, observa-se que os critérios de avaliação do ensino superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estimulam o aprimoramento desse ensino. Entretanto, persistem desigualdades regionais significativas, especialmente no Nordeste, que ainda apresenta índices de analfabetismo superiores à média nacional. Além disso, o ensino básico enfrenta desafios

estruturais agravados pela pandemia de COVID-19 e por limitações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob responsabilidade do Inep.

Por fim, constatou-se o papel relevante das decisões do Supremo Tribunal Federal, em sede de repercussão geral em Recurso Extraordinário, para a concretização do direito fundamental à educação. Contudo, algumas decisões ainda suscitam críticas quando analisadas à luz dos dilemas sociais retratados em *Vidas Secas* e das perspectivas do culturalismo jurídico brasileiro. A análise de sete decisões do STF revelou o seguinte: a primeira decisão, o RE 1008166/SC (Informativo 1069), Tema 548, contribui para a concretização do direito à educação, no tocante à meta 4.2 da Agenda 2030; a segunda decisão, o RE 888815/RS (Informativo 915), Tema 822, configura entrave à efetivação desse direito; a terceira decisão, o RE 936790/SC (Informativo 985), Tema 958, coopera para a concretização do direito à educação, quanto à meta 4.7 da Agenda 2030; a quarta decisão, o RE 597854/GO (Informativo 862), Tema 535, também constitui óbice à concretização do direito à educação; a quinta decisão, o RE 500171/GO (Informativo 515), Tema 40, concorre para a efetivação do direito à educação, no que se refere à meta 4.3 da Agenda 2030; a sexta decisão, o RE 635347/DF (Informativo 1101), Tema 416, colabora para a concretização do direito à educação, quanto à meta 4.c da Agenda 2030; e a sétima decisão analisada, o RE 597285/RS (Informativo 665), Tema 203, ajuda a concretização do direito à educação, no que se refere à meta 4.5 da Agenda 2030.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Brasileiros adultos com ensino superior completo chegam a 18,4%.** Agência Brasil, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-02/brasileiros-adultos-com-ensino-superior-completo-chegam-184>. Acesso em: 11 jan. 2026.
- ALVES, Míriam Coutinho de Faria *et al.* Os estudos jusliterários e a humanização do direito. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 39, n. 1, p. 113–125, 2023. DOI: 10.47250/intrell.v39i1.p113-125. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/v39p113>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. **Direito ao desenvolvimento.** São Paulo: Saraiva, 2013.
- AMARAL JÚNIOR, Alberto do. **Direito internacional e desenvolvimento.** Barueri, São Paulo: Editora Manole, 2005.
- AQUINO, Tomás de, 1225-1274. **Suma Teológica.** Volume 6: II-II, questões 47-79. Tradução de Alexandre Corrêa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ARISTÓTELES, 384 a.C.- 322 a.C.. **Ética a Nicômaco.** Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 7. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ARISTÓTELES, 384 a.C.- 322 a.C.. **Metafísica Livros I, II e III.** Tradução, introdução e notas Lucas Angioni. Campinas: UNICAMP/IFCH, Fevereiro de 2008.
- ARRABAL, Alejandro Knaesel; NASCIMENTO, Carlos Eduardo do. **A relação entre o Direito e as Artes:** contribuições para o pensamento crítico contemporâneo. *Revista Direito em Debate*, [S.l.], v. 29, n. 53, p. 18–27, maio/jun. 2020. DOI: 10.21527/2176-6622.2020.53.18-27. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/9243>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- BARRETO, Tobias, 1839- 1889. **Questões vigentes:** Obras completas IX. Impresso na Graphica Editora de Paulo, Rio de Janeiro. Publicado no "Diário Oficial" do Estado de Sergipe, de 21 de Abril de 1923.
- BARROSO, Priscila Farfan *et al.* **Antropologia e cultura.** São Paulo: SAGAH EDUCAÇÃO S.A., 2017.
- BERCOVICI, Gilberto. **Constituição econômica e desenvolvimento:** uma leitura a partir da Constituição de 1988. São Paulo: Malheiros, 2005.
- BENFATTI, Fabio Fernandes Neves. **Direito ao desenvolvimento.** São Paulo: Saraiva, 2014.
- BOBBIO, Norberto, 1909-2004. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOGDAN, Robert, 1942-2022; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, Paulo, 1925-2020. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BURY, John Bagnell, 1861-1927. **The idea of progress: an inquiry into its origin and growth**. London: Macmillan and Co, 1920.

BRAGA, Rubem, 1913-1990. **Vidas Seccas**. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, p. 3, 14 ago. 1938.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro, RJ; Imperador do Brasil, [1824]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, RJ; Presidência da República, [1891]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ; Presidência da República, [1934]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro, RJ; Presidência da República, [1937]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF; Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jun. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. *Institui a Universidade do Rio de Janeiro*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores (Código de Menores). Rio de Janeiro, 1927. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022:** proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Agência de Notícias – IBGE, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022:** Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência de Notícias IBGE, 17 Maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022:** católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país. Agência de Notícias – IBGE, 06 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Apresentação Ideb 2023.** Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Desigualdade de renda no Brasil:** uma análise da queda recente / organizadores: Ricardo Paes de Barros, Miguel Nathan Foguel, Gabriel Ulyssea. – Brasília: Ipea, 2006.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Institui o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3071.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Cria a Lei Áurea e extingue a escravidão no Brasil. Diário do Congresso Nacional, 13 maio 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Atualizada pelas Leis nº 14.019/2020 (uso obrigatório de máscaras), nº 14.022/2020 (medidas de proteção a profissionais essenciais), nº 14.028/2020 (validade de receituários) e nº 14.035/2020 (procedimentos de aquisição de insumos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022. Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm#art1. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 3, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114817.htm. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília,

2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14818.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14914.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Estudo aponta avanços e desafios no acesso a creches e pré-escolas.** Brasília, DF, 12 dez. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/dezembro/estudo-aponta-avancos-e-desafios-no-acesso-a-creches-e-pre-escolas>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, e estabelece suas diretrizes básicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-931-2005_192958.html. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pé-de-meia:** beneficiados e investimentos após ampliação para CadÚnico e EJA. Secretaria de Educação Básica (SEB), 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeira infância.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 17, de 2023.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/156810>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Parecer Nº, 2023.** Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Brasília, 2023. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9510767&ts=1700661861593&rendition_principal=S&disposition=inline. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Educação e cidadania se conectam na Constituição e nos 35 anos do STJ.** STJ Notícias, Brasília, 12 nov. 2023. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2023/12112023-Educacao->

e-cidadania-temas-conectados-na-Constituicao-e-nos-35-anos-do-STJ.aspx. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Agenda 2030 no STF**. s.d. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/>. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Penal 1003**. Relator: Min. Edson Fachin, Relator(a) p/ Acórdão: Min. Dias Toffoli, Segunda Turma, julgado em 19-06-2018, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-262 DIVULG 05-12-2018 PUBLIC 06-12-2018, p. 226-227. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=748804145>. Acesso em: 2 fev 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Arguição de Preceito Fundamental nº 635**. Relator: Min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, julgado em 03-04-2025, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-s/n DIVULG 21-05-2025 PUBLIC 22-05-2025, p. 102. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=787232267>. 2 fev 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 500.171/GO**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Tribunal Pleno. Julgado em 13 ago. 2008. *Tema 40 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 515. Brasília, DF, 2008. Resultado do julgamento: aprovação da Súmula Vinculante n. 12. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=557455>. Acesso em: 10 dez 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 888.815/RS**. Relator: Min. Luís Roberto Barroso (vencido). Redator do acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Tribunal Pleno. Julgado em 12 set. 2018. *Tema 822 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 915. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15339756257&ext=.pdf>. Acesso em: 10 dez 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 597.285/RS**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Tribunal Pleno. Julgado em 9 maio 2012. *Tema 203 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 665. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=207767406&ext=.pdf>. Acesso em: 10 dez 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 597.854/GO**. Relator: Min. Edson Fachin. Tribunal Pleno. Julgado em 26 abr. 2017. *Tema 535 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 862. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=312777202&ext=.pdf>. Acesso em: 10 dez 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 635.347/DF**. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Tribunal Pleno. Julgado em 30 jun. 2023. *Tema 416 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 1101. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15359777252&ext=.pdf>. Acesso em: 10 dez 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário nº 827833/SC**. Relator: Min. Roberto Barroso, Relator(a) p/ Acórdão: Min. Dias Toffoli, Tribunal Pleno, julgado em 26-10-2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-223 DIVULG 29-09-2017 PUBLIC 02-10-2017 REPUBLICAÇÃO: DJe-271 DIVULG 12-11-2020 PUBLIC 13-11-2020, p. 268-269. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754370212>. Acesso em: 2 fev 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 936.790/SC**. Relator: Min. Marco Aurélio (vencido). Redator do acórdão: Min. Edson Fachin. Tribunal Pleno. Julgado em 28 maio 2020. *Tema 958 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 985. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343863629&ext=.pdf>. Acesso em: 10 dez 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 1.008.166/SC**. Relator: Min. Luiz Fux. Tribunal Pleno. Julgado em 22 set. 2022. *Tema 548 da Repercussão Geral*. Informativo STF n. 1069. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15357440806&ext=.pdf>. Acesso em: 10 dez 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Proposta de Emenda à Constituição 287/2016 - Reforma da Previdência**. Portal da Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/discursos-e-notas-taquigraficas/discursos-em-destaque/pec-287-16-1>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CAMPOS, Leonildo Silveira. **Os Mapas, Atores e Números da Diversidade Religiosa Cristã Brasileira**: Católicos e Evangélicos entre 1940 e 2007. Revista de Estudos da Religião, dezembro, 2008, pp. 9-47. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_campos.pdf. Acesso em 10 dez. 2025.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto, 1947-2022. **Direitos Humanos e o Direito Internacional Contemporâneo**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

CANDIDO, Antonio, 1918-2017. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. 3. ed. rev. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Constituição dirigente e vinculação do legislador**: contributo para a compreensão das normas constitucionais programáticas. 2 ed. Coimbra Editora, 2001.

CARNEIRO, Maria Francisca. **Reflexões sobre a epistemologia jurídica contemporânea no brasil**. Revista do Instituto do Direito Brasileiro (RIDB), Ano 2 (2013), nº 4, 2777-2790, ISSN: 2182-7567.

CASARA, Rubens Roberto Rebouças. **Estado Pós-Democrático**: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CERVO, Amado Luiz, 1942-2021 *et al.* **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2006.

CESAR, Constança Marcondes. A hermenêutica de Miguel Reale. p. 239-246. **O pensamento de Miguel Reale**: actas do IV Colóquio Tobias Barreto. Viana do Castelo: Câmara Municipal, 1998.

CESAR, Constança Marcondes. Fenomenologia e Educação na perspectiva de Creusa Capalbo. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v.34, n.71, p. 555-564 maio./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/56829/30972>. Acesso em: 06 jan. 2026.

COSTA, Cláudia. “**Angústia**”, de Graciliano Ramos, **une introspecção e crítica social**: Obra faz amálgama entre tomada de consciência do País nos anos 30 e subjetivismo do escritor. *Jornal da USP*: 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/angustia-de-graciliano-ramos-une-introspeccao-e-critica-social/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

DANTAS, Fabiana. **Direito Fundamental à Memória**. Curitiba: Juruá, 2010.

DA SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37^a ed. rev. at. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2014.

DE LIMA, Gilvânklm Marques. **A cultura e a sua relação com o direito**. Jus Navigandi, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36466/a-cultura-e-a-sua-relacao-com-o-direito>

DEWEY, John, 1859-1952. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DWORKIN, Ronald, 1931-2013. **Uma questão de princípio**. Tradução Luís Carlos Borges. 1 Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 4^a ed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAJOLI, Luigi. **Democracia y garantismo**. Edición de Miguel Carbonell. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

FERRAJOLI, Luigi. **Direitos e garantias**: a lei do mais fraco. Tradução de Ana Paula Dourado Barcellos. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 2001.

FERRAJOLI, Luigi. **Garantismo**: Una discusión sobre derecho y democracia. Traducción de Andrea Greppi. Madrid: Editorial Trotta, 2013.

FERRAJOLI, Luigi. **La Democracia a través de los derechos**. Madrid: Trotta, 2014.

FERRAJOLI, Luigi. **Poderes salvajes**: la crisis de la democracia constitucional. Madrid: Trotta, 2011.

FERRAJOLI, Luigi. **Principia Iuris I**: teoria del derecho e de la democracia. Madrid: Trotta, 2011.

FERREIRA, Camomila Lira *et al.* Resiliência em idosos atendidos na Rede de Atenção Básica de Saúde em município do nordeste brasileiro. **Rev esc enferm USP**. Natal, 2012, 328-334. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000200009>. Acesso em: 29 dez. 2025.

FERSINI, Maria Pina. A administração do saber e da memória na modernidade. Resenha. Trad. de Dino Del Pino, **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura - RDL**, v. 1, n. 2, julho-dezembro 2015.

FOLHA DE S. PAULO. **Ranking Universitário Folha 2025**: Ranking de universidades. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2025. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2025/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Políticas públicas e a efetividade do direito humano à educação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. Para uma teoria fenomenológica do Direito – I. Cadernos da EMARF, **Fenomenologia e Direito**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p.1-132, abr./set.2010.

HÄBERLE, Peter, 1934-2025. **Constituição "da Cultura" e Constituição "como Cultura"**: Um projeto científico para o Brasil (2008). Revista Direito Público - RDU, [S.I.], v. 13, n. 72, p. 9-32, nov./dez. 2016.

HÄBERLE, Peter, 1934-2025. **Hermenêutica constitucional**: A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2002. 55 p. ISBN 8588278553.

HÄBERLE, Peter, 1934-2025. **Le libertà fondamentali nello stato costituzionale**. La Nuova Italia Scientifica: Roma, 1993. In: CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Estudos filosóficos. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1990.

HALBWACHS, Maurice, 1877-1945. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidon. São Paulo, Centauro, 2006.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich, 1770-1831. **A razão na história**. Reimp. (Textos filosóficos; 39). Título original: Die Vernunft in der Geschichte. Tradução: Artur Morão. Revisão: Victor Silva. EDIÇÕES 70, Lisboa, 2013.

HUSSERL, Edmund, 1859-1938. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2000.

HUSSERL, Edmund, 1859-1938. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris**: de acordo com o texto de Husserliana 1. Editado por Stephan Strasser; tradução Pedro M. S. Alves. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2013.

HUSSERL, Edmund, 1859-1938. **Investigações lógicas**: prolegômenos à lógica pura: volume 1; tradução Diogo Ferrer; De acordo com o texto de Husserliana XVIII. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

INGARDEN, Roman, 1893-1970. **A obra de arte literária**. Tradução de Albín E. Beau, Maria da Conceição Puga e João F. Barrento. Prefácio de Maria Manuela Saraiva. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

JAPIASSU, Hilton, 1934-2015. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton, 1934-2015. O sonho transdisciplinar. **Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Palmas, v. 3, n. 01, 2016.

JUSBRASIL. **Competências dos Estados (art. 25 e 125, CF/88) e Municípios (art. 30, CF/88)**. Publicado por Isabella Souza, 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/competencias-dos-estados-art-25-e-125-cf-88-e-municipios-art-30-cf-88/829883880#:~:text=Os%20Munic%C3%ADpios%20n%C3%A3o%20possuem%20compet%C3%A2ncias%20concorrentes%2C%20mas%20eles,de%20legislar%20sobre%20Direito%20Tribut%C3%A1rio%20e%20Direito%20Ambiental.?msockid=0cb7506047c761d220bd442a46d3608c>. Acesso em 20 nov. 2024.

KANT, Immanuel, 1724-1804. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de J. S. Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KLEIN, Julie Thompson, 1944-2023. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LEAL, Victor Nunes, 1914-1985. **Coronelismo, Enxada e voto; o município e o regime representativo no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza; VALENTINI, Luciana. Elementos da cultura escolar extraclasse como complemento no ensino. **Anais do XIV Seminário Escola e Pesquisa: Um Encontro Possível**. Caxias do Sul. Set/Out. 2014.

MATURANA, Humberto, 1928-2021. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto, 1928-2021. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey, 1893-1981. **Citizenship and Social Class: And Other Essays**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

MELHOR ESCOLA. **Atividades extraclasse**: estímulo além da sala de aula. Melhorescola.com.br, 14 jun. 2024. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/blog/atividades-extraclasse/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MENEZES FILHO, Naercio; SOUZA, André Portela (Org.). **A Carta**: para entender a Constituição brasileira. São Paulo: Todavia, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÍLOVIC, Miroslav, 1955-2021. **Filosofia da comunicação**: para uma crítica da modernidade. Brasília: plano editora, 2002.

MITIDIERO, Daniel Francisco *et al.* **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Requisitos e limites para as restrições ao direito à educação. **Consultor Jurídico – ConJur**, 25 abr. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-25/moreira-restricoes-direito-educacao/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOJIRI, Sérgio. “Mascates do estranho”: reflexões sobre a interdisciplinaridade no Direito. In: CARNEIRO, Cynthia Soares *et al.* (orgs.). **Interdisciplinaridade e métodos de pesquisa em Direito**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de direito constitucional**. 16. ed. rev., ampl. e atual. Salvador: Ed. JusPodivm, 2021.

OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. **Lua Nova**, n. 50, p. 159–183, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/kJqhK53hHbRcxP4j3npWgJG/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2022. DOI: 10.1787/3197152b-en. Disponível em: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html. Acesso em: 30 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (Resolução 217 A III). Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre o direito ao desenvolvimento**: resolução 41/128, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 4 de dezembro de 1986. Disponível em: <https://acnudh.org/pt-br/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 (Resolução 2200 A [XXI]). Promulgado no Brasil pelo Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Resolução A/RES/70/1, de 21 de outubro de 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Adotada em Paris em 14 de dezembro de 1960. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 63.223, de 19 de agosto de 1968. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OST, François. **Contar a lei**: as fontes narrativas do direito. Tradução de Alysson Leandro Mascaro. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

PAZZINI, Bianca; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. O direito à memória e à identidade no Brasil: perspectivas de efetivação da preservação do patrimônio cultural. **RIDB**, Ano 3 (2014), nº 6.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Vidas Secas e desigualdade no Brasil**: a atuação do Conselho Nacional de Justiça para a democratização do acesso à Justiça. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15102>. Acesso em: 29 dez. 2025.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Pós-graduação em Direito Público**: Constitucional, Administrativo e Tributário — edição Lançamentos. PUCRS *Online*, [s.l.], 2025. Disponível em: https://online.pucrs.br/pos-graduacao/direito-publico-constitucional-administrativo-e-tributario-edicao-lancamentos?utm_variant_id=23&utm_variant=checkoutCD. Acesso em: 29 dez. 2025.

PÓLVORA, Hélio. **Um aspecto de Graciliano Ramos**. In: PÓLVORA, Hélio. Graciliano, Machado, Drummond e outros. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **O que é o IDH**. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-e-o-idh>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RADBRUCH, Gustav, 1878-1949. **Filosofia do direito**. Tradução de Marlene Holzhausen. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RADBRUCH, Gustav, 1878-1949. **Introdução à Filosofia do Direito**. Tradução da 3ª edição e introdução: Prof. Jacy de Souza Mendonça. 1965. Disponível em: https://www.academia.edu/6045056/Gustav_RADBRUCH_INTRODU%C3%87%C3%83O_%C3%80_FILOSOFIA_DO_DIREITO_tradu%C3%A7%C3%A3o_e_introdu%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 19 jun. 2024.

RAMOS, Graciliano, 1892-1953. **Memórias do Cárcere**. 1. Volume, Viagens (obra póstuma). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953.

RAMOS, Graciliano, 1892-1953. **Vidas Secas**. Posfácio de Álvaro Lins, ilustrações de Ademir Martins. 88ª ed. São Paulo: Record, 2003.

REALE, Miguel, 1910-2006. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

REALE, Miguel, 1910-2006. **O Direito como experiência: introdução à epistemologia jurídica**. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

REALE, Miguel, 1910-2006. **Teoria do direito e do Estado**. 5. ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2000.

RICOEUR, Paul, 1913-2005. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SARTRE, Jean-Paul, 1905-1980. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 14. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. 8. reimpressão. Tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica de Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SITE OFICIAL DO ESCRITOR GRACILIANO RAMOS. **Biografia**. Grupo Editorial Record, 2025. Disponível em: <https://graciliano.com.br/vida/biografia/>. Acesso em: 3 dez 2025.

SILVA, Maria Cícera Lopes da; SANTOS, Ana Maria dos. O lugar da criança e da infância nas obras *Vidas Secas* e *Infância* de Graciliano Ramos. **Revista Contra Corrente**, Manaus, n. 19, p. 1–15, 2023. ISSN 2525-4529.

SIQUEIRA, José Jorge. Texto e contexto em História e Literatura: a crise do mito da democracia racial brasileira. In: MARTINS, Willian de Souza; SANGLARD, Gisele (Orgs). 159 **História cultural: ensaios sobre linguagens, identidades e práticas de poder**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

SOKOLOWSKI, Robert, 1934-2023. **Introdução à fenomenologia**. Tradução: Alfredo de Oliveira Moraes. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Dominique Guimarães de *et al.* Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Pesquisas Judiciárias**. Brasília: STF, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=publicacaoPesquisasJudiciarias>. Acesso em: 9 jul. 2025.

TEUBNER, Gunther. **O Direito como sistema autopoietico**. Tradução e prefácio José Engracia Antunes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. TOFLER, Alvim. A terceira onda. Rio de Janeiro, 1993.

TOLSTÓI, Liev, 1828-1910. **O que é arte?** Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Editora Escala, 2004.

THERENSE, Munique; OLIVEIRA, Edvânia da Costa. A atuação do psicólogo no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC): relato de experiência em Manaus. In: LEVI, Márcia Cristina Henriques *et al.* (org.). **Psicologia Jurídica e Direito de Família: para além da perícia psicológica**, Manaus, UEA Edições, 1ª ed., 2017, p. 204–251.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **Informações Gerais do XIII Curso de Especialização em Direito Administrativo (2024)**. Recife: UFPE, 2024. 6 p. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/20194/1523957/Informa%C3%A7%C3%B5es+Gerais+do++XIII++Curso+DIREITO+ADMINISTRATIVO+%282024%29.pdf/8e701e5b-ad7e-44de-b133-ac1d09c2bf17>. Acesso em: 29 dez. 2025.

WARAT, Luís Alberto, 1941-2010. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: FISC, 1985.

WARAT, Luis Alberto, 1941-2010. **A rua grita Dionísio!** Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010.

WARAT, Luis Alberto, 1941-2010 *et al.* **O Direito e sua linguagem**. 2ª. versão. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1984.

WARAT, Luis Alberto, 1941-2010 *et al.* **O poder do discurso docente das escolas de Direito**. Revista Sequência, Florianópolis, UFSC, v. 1, n. 2, p. 146-52, 2. sem. 1980.