

# É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano

*Is education one of our human rights?  
To find enough reasons to justify the right to form themselves as humans*

MARCELO ANDRADE\*



**RESUMO** – A educação é um direito humano? Se é, quais são as justificações racionais que podemos estabelecer para fundamentar axiologicamente tal direito no marco jurídico que organiza nossas sociedades? A partir dessas questões, o artigo examina três tensões distintas e articuladas. Num primeiro momento, apresenta a concepção de educação como uma tensão entre a socialização e a humanização. No segundo momento, aprofunda-se na tensão entre as expressões jurídica e axiológica do direito à educação. Por fim, argumenta sobre as forças e as fragilidades do processo educacional como uma tensão na qual deve-se entender as potencialidades sobre a educação como direito humano. Utilizando referenciais como Kant, Durkheim, Arendt, Freire, Brandão e Cortina, o artigo apresenta uma fundamentação ético-filosófica para a educação como um direito humano.

**Palavras-chave** – direitos humanos; direito à educação; humanização; educabilidade

**ABSTRACT** – Is education a human right? If so, what are the rational justifications that can establish such a right to substantiate axiological and legal framework that organizes our societies? From these questions, the article examines three different articulated tensions. We first, present the concept of education as a tension between socialization and humanization. Secondly, it deepens the tension between the legal and axiological expressions of the right to education. Finally, there is also an argument about the strengths and weaknesses of the educational process as a tension in which we must understand the potential of education as a human right. Using benchmarks such as Kant, Durkheim, Arendt, Freire, and Brandão Curtin, the article presents a rationale for ethical-philosophical education as a Human Right.

**Keywords** – human rights; educational rights; humanization; educability

Quando se fala em direito à educação, o mais recorrente é associá-lo ao acesso à escola. Assim, num primeiro momento, parece que este direito se restringe à obrigatoriedade de cumprir certa quantidade de anos numa instituição de educação formal. É bastante comum reduzi-lo às referências jurídicas. Parece que o direito à educação fica restrito tanto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial a seu artigo 26,<sup>1</sup> quanto a leis nacionais específicas, como é o caso no Brasil da LDBEN<sup>2</sup> e dos artigos 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, que tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal. Nesse sentido, há um relativo consenso no

marco jurídico de muitos países, principalmente daqueles que compõem a ONU, de que a educação é “um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família”.<sup>3</sup>

Não obstante, minha perspectiva neste artigo não é debruçar-me sobre o direito à educação em seu marco jurídico, seja em leis nacionais ou declarações internacionais. Por mais válidas e necessárias que sejam estas expressões jurídicas, minha intenção é ir além. Talvez seja melhor assumir que, na verdade, darei um passo atrás, ou seja, tentarei voltar-me às razões suficientes para que a educação seja considerada um direito humano. Meu ponto de partida é o de que todo e qualquer marco

\* Doutor em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) e Professor do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). E-mail: <marcelo-andrade@puc-rio.br>.

Artigo recebido em outubro de 2012 e aprovado em dezembro de 2012.

legal de uma determinada sociedade repousa sobre um referente valorativo que funciona de maneira basilar, pois há sempre algo que antecede a jurisdição e serve para esclarecê-la ou para facilitar a sua compreensão. Este, a meu ver, é o marco axiológico, um conjunto de valores e princípios que referendam o jurídico. E é nele que quero deter-me neste artigo. Nesse sentido, a questão central da reflexão aqui apresentada é se a educação se constitui em um direito humano e porquê. Há razões suficientes para que a educação seja considerada um direito de todos? Se há, quais são as justificações racionais que podemos estabelecer axiologicamente para fundamentar tal direito no marco jurídico que organiza nossas sociedades?

A partir dessas questões, no artigo examino três tensões distintas e articuladas, a fim de apresentar uma fundamentação axiológica para o direito à educação, que tem sido visto apenas como uma formulação jurídica sobre o acesso ao sistema escolar. Num primeiro momento, apresentarei uma concepção de educação como tensão entre a socialização e a humanização, a fim de se apreendê-la como um direito ao processo de tornar-se humano. No segundo momento, aprofundar-me-ei na tensão entre as expressões jurídica e axiológica do direito à educação, a fim de entendê-la como um dispositivo que possa garantir a consciência sobre a condição dos humanos como seres absolutamente valiosos e fins incondicionados, ou seja, uma possibilidade de se compreender e afiançar a dignidade humana. Por fim, argumentarei sobre as forças e as fragilidades do processo educacional como uma tensão na qual devemos entender as potencialidades sobre a educação como direito humano.

## ENTRE A SOCIALIZAÇÃO E A HUMANIZAÇÃO

A partir das questões levantadas inicialmente já se pode imaginar que estou considerando a educação como um fenômeno da vida humana que não se dá apenas no âmbito da educação formal. Assim, ao entendê-la como algo que engloba a escola, mas não se reduz a ela, tentarei abordar o direito à educação como algo que não se restringe ao acesso e à permanência a um sistema escolar. Importa, então, delimitar a concepção de educação adotada para esta reflexão e indicar a que se refere o direito jurídico que daí se deriva.

Ao ensaiar uma definição sobre o que seria a educação, Brandão (1991, p. 8) defende que dela “ninguém escapa”. Tal afirmação pode dar a entender que a educação é uma realidade que nos é imposta, como se fosse algo que temos que tragar obrigatoriamente. De certa forma, tal percepção está correta. Mas, podemos amenizá-la se entendermos o que significa este caráter obrigatório dos processos educativos na vida humana. E aqui vale lembrar, mais uma vez, que não estou me

referindo à obrigatoriedade do ensino formal como dever do Estado e da família para com os cidadãos ou para com a sua prole. A educação como algo obrigatório refere-se a uma necessidade primordial dos humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram. Obrigatoriedade e necessidade querem afirmar algo que não é do campo do contingencial, da eventualidade ou da possibilidade. Assim, a educação é algo que tem que se dar, que deve acontecer, com a qual estamos obrigados e dela necessitamos para sermos humanos. E só neste sentido preciso de obrigação como necessidade é que a afirmação do antropólogo Carlos Brandão pode ser entendida.

Estou consciente da aversão que o conceito de adaptação ao mundo causa no âmbito da fundamentação – filosófica, sociológica ou antropológica – dos processos educacionais, pois adaptação pode referir-se à acomodação, passividade e submissão às normas sociais. Ainda que corra o risco de ser rotulado de positivista, funcionalista ou conservador, não vejo outro caminho que, inicialmente, recorrer à ideia de *educação como adaptação ao mundo* para justificar axiologicamente o direito à educação. Talvez tenha sido Durkheim (2011) quem melhor tenha formulado essa concepção, ao defender que a educação é o esforço das gerações adultas em moldar as gerações mais jovens, fazendo com que estas aprendam a funcionar em sociedade.

O fato social do qual trata Durkheim (2011) é que o ser humano é um tipo de animal que necessita adaptar-se ao seu grupo. Para Arendt (1997), numa perspectiva parecida com adurkheimiana, nós, humanos, ao chegarmos a este mundo, vindos não sabemos bem de onde, estamos totalmente despreparados para funcionar nele. O filhote humano, ao contrário da maioria dos outros animais, não possui nenhuma preparação prévia para estar no mundo ou que o faça funcionar adequadamente em seu ambiente. A esta preparação chamarei, provisoriamente, de “programação biológica”. Necessitamos ser adaptados, ou seja, preparados para entender o mundo e atuar nele. E esta atuação pode – e inclusive deve – não ser meramente passiva, acomodada ou submissa às condições que encontramos de funcionamento do mundo. Mas, uma atuação crítica no mundo não retira a necessidade de entender o que ele é e como funciona. Segundo Freire (1987), este entendimento sobre o mundo que habitamos, se for crítico não será uma simples adaptação, mas uma inserção consciente no mundo e uma possibilidade de transformá-lo.

Assim, vale questionarmo-nos: por que temos que nos adaptar ou nos inserir no mundo? Porque, diferente de outros animais, “somos inacabados” (FREIRE, 1987, p. 42), ou seja, sem programação biológica determinante. Um filhote de gato, por exemplo, poderia ser retirado do

convívio de outros gatos e continuará se “comportando” como tal. É improvável, senão absurdo, imaginar que um gatinho que desde seu nascimento coexista com os cães venha a aprender a latir ou enterrar ossos como farão os seus convivas caninos. Um gato é um gato. Está biologicamente programado para sê-lo e, talvez, sem nenhuma consciência de tal programação. Também é verdade que os animais podem aprender algo, mas não como estamos tratando aqui para os seres humanos, ou seja, como uma necessidade de se inserir no mundo. Esta necessidade humana que marca o direito à educação, num sentido muito preciso, poderia ser pensada, segundo Haddad (2006), como um processo de *educabilidade*.

O que quero indicar, e o que tão bem já sabemos, é que diferente de outros animais os seres humanos dependem totalmente dos seus convivas para se inserirem no mundo e se identificarem como humanos. Por exemplo, no Rio de Janeiro, em Istambul ou em Genebra, o gatinho do nosso exemplo anterior miará, lambe-se-á e fará tudo mais feito um felino. Por sua vez, um ser humano que nasce e cresce no Rio de Janeiro não falará a mesma língua, não se alimentará das mesmas comidas, não terá os mesmos valores morais e estéticos, não se vestirá da mesma forma, não se submeterá à mesma ordem política e jurídica que um ser humano nascido e criado em Istambul ou Genebra. Os seres humanos são bastante diferentes – ainda que nunca deixem de ser seres humanos – dependendo de onde nasçam, que língua falem, em que valores acreditem, que deuses cultuem, que comida comam, que roupas vistam. Assim, diferente da maioria dos animais, os seres humanos não têm a tal programação biológica que oriente sua maneira de comer, vestir, amar, comunicar-se etc. Necessitamos obrigatoriamente de uma “ambientação cultural” para nos adaptarmos e, conseqüentemente, sobrevivermos neste mundo. Somos seres essencialmente sociais, dependentes do meio sociocultural que nos envolve e das gerações anteriores, tal como tentam nos indicar Durkheim (2011) e Arendt (1997).

O mito de Tarzan, o menino-macaco, e de Mogli, o menino-lobo, são histórias exemplares de como se comportaria um ser humano retirado do convívio dos seus e entregue aos cuidados de animais de outra espécie. Talvez Tarzan e Mogli sejam apenas mitos. No entanto, fazem-nos refletir sobre uma verdade inegável: o filhote humano sem convívio com os seus estaria fadado à morte ou, hipoteticamente, a não tornar-se plenamente humano. Neste sentido, tem sido paradigmática a discussão sobre a veracidade do caso das irmãs Amala e Kamala, encontradas na Índia, em 1929, e identificadas pela literatura especializada como meninas-lobas. Aroles (2007) trata o caso como a mais famosa fraude sobre crianças selvagens. No entanto, para Davis e Oliveira (1990, p. 16-17), “o relato descreve um fato verídico

e permite entender em que medida as características humanas dependem do convívio social”. Para nossa argumentação aqui, o mais importante é entender que seres humanos privados do contato com outras pessoas possivelmente não conseguiriam se humanizar tal como aquelas que gozam deste convívio. Para Davis e Oliveira (*ibidem*), Amala e Kamala “não aprenderam a se comunicar através da fala, não foram ensinadas a usar determinados utensílios e não desenvolveram processos de pensamento lógico”, ou seja, pela ausência de convívio e da ação das gerações mais velhas, as meninas tiveram comprometido o seu processo de humanização. Aqui vale a pena chamar a atenção que a ausência da fala parece ser determinante para as demais aprendizagens humanas, tal como retomarei mais adiante.

Desde esta perspectiva, é impossível não reconhecer, tal como Brandão (1991), que não podemos “escapar da educação”. Tampouco ela pode nos escapar, pois se isso acontece o mais provável é que não nos tornemos humanos e que não a humanizemos cada vez mais como um processo por nós inventado e para nós necessário. Daí que a perspectiva aqui assumida, inicialmente, é da força imperiosa que a educação exerce em nosso processo de humanização. O ser humano, enquanto “um ser inconcluso”, tal como indica Freire (1987, p. 42), está chamado a “ser mais”. Neste sentido, a educação é um imperativo da vida humana, ou seja, ela é um fenômeno que se impõe se – e somente se – quisermos ter uma vida verdadeiramente humana, que é, em suma, uma resposta ao chamado a sermos mais humanos.

Em síntese: só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo de socialização, que é, de fato, educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, nos tornamos humanos por um processo social o qual, segundo nossos princípios axiológicos, temos o direito fundamental de vivenciá-lo através de formas e instituições próprias. Daí, por exemplo, a obrigatoriedade jurídica de aceder a um sistema educacional. Diferente de outros animais que aprendem de dentro para fora – o que chamei de programação biológica –, por meio de respostas aos seus instintos, nós, os seres humanos, aprendemos de fora para dentro – o que chamei de ambientação cultural –, por meio dos processos educativos, no sentido amplo, em resposta a nossa condição de inacabados e chamados a ser mais juntos com outros humanos.

Nessa perspectiva, educação é um sinônimo muito específico de socialização como adaptação ao mundo, tal como defendem Durkheim (2011) e, de certa maneira, Arendt (1997), mas que também é um processo de humanização, tal como defendem Brandão (1991) e Freire (1987). Educação é um tipo específico de socialização porque é uma resposta à nossa consciência de sermos

seres inacabados, chamados a sermos mais. Tornamos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e nesta convivência nos educamos.

Assim, creio que encontramos, na tensão entre socialização e humanização, as primeiras razões suficientes para cumprir o objetivo de fundamentar a educação como um direito humano fundamental, porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar o que somos, tampouco teríamos consciência sobre nossa humanidade e, por isso mesmo, um ser merecedor de todo respeito e dignidade. Vale lembrar que é em defesa da condição inegociável da dignidade humana que se estabeleceram – e seguirão sendo estabelecidos – todos os direitos que reconhecemos juridicamente e ainda viremos a reconhecer. Assim, dou um passo adiante, ou seja, tentarei demonstrar, através da tensão entre o axiológico e o jurídico, como e porque estabelecemos os direitos humanos e, entre eles, o direito à educação.

### ENTRE O JURÍDICO E O AXIOLÓGICO

Voltando mais detidamente para a tensão entre o campo jurídico e o axiológico, quero lembrar a clássica distinção entre *direitos perfeitos* e *direitos imperfeitos*. Os direitos perfeitos são aqueles que demandam uma obrigação deresposta ao direito reclamado por um indivíduo ou por um coletivo. Esta obrigação implica direta e efetivamente outro indivíduo, coletivo ou instituição. Assim, desde o marco jurídico, a educação é um direito perfeito, no caso brasileiro, porque é dever do Estado e da família garanti-lo. Todos e todas podem ser sujeitos reclamantes de direito, pois há coletivos e instituições que devem efetivamente responder por ele.

Direitos imperfeitos, por sua vez, não reclamam, com distinção e clareza, uma contraparte que deva ser responsabilizada pela sua efetivação. Por exemplo, o direito ao meio ambiente saudável. Afinal, quem reclama por este direito e quem deve efetivamente atendê-lo? Na questão ambiental, não há claramente um sujeito de direito que possa reclamá-lo, já que seria, como mínimo fantasioso, imaginar que animais e plantas reclamem nos tribunais o direito de não serem eliminados. Neste caso, já vemos que a relação entre direito e dever fica bem mais difusa, daí sua *imperfeição*. Ainda que, mais recentemente, tenhamos avançado na formulação jurídica sobre direitos ambientais, teríamos ainda uma série de exemplos de direitos imperfeitos, tais como: direito à vida, direito à família, direito ao lazer e há quem, equivocadamente, pense em direito à felicidade.<sup>4</sup>

No sentido aqui defendido, a educação é um direito perfeito não só porque há coletivos e instituições que devem atendê-lo, que podem ser acionados legalmente

com o intuito de efetivá-lo. Tal como indicado no tópico anterior, a educação é um *dever ser* – um imperativo moral – para os humanos que se queiram humanos. Aqui a reflexão nos leva aos argumentos sobre os seres humanos como absolutamente valiosos, com fins incondicionados, dignos de respeito e, por isso, sujeitos de direito. Assim, o direito à educação é exigível porque temos que prestar contas para nós mesmos sobre a nossa dignidade e nosso valor enquanto humanos. Vejamos mais detalhadamente esta argumentação.

Segundo Cortina (1995, p. 89), existe uma realidade da qual os defensores e promotores dos direitos humanos devem se apropriar em sua justificação axiológica. Para a filósofa, “existe um tipo de seres que têm um *valor absoluto* e por isso não devem ser tratados como instrumentos; há moral porque todo ser racional – incluído, obviamente, o ser humano – é fim em si mesmo, e não meio para outra coisa”.<sup>5</sup> Foi Kant (2004), na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, quem reconheceu pela primeira vez numa ética filosófica que todo e qualquer ser humano é um ser absolutamente valioso. Absolutamente valioso significa o contrário de relativamente valioso. Há seres valiosos em si mesmos e seres nos quais o valor é relativo porque servem para outra coisa. Relativamente valiosos são seres que têm o seu valor em função das necessidades às quais eles respondem, como, por exemplo, instrumentos e mercadorias.

É no âmbito dessa reflexão que Kant apresenta a fórmula do célebre imperativo categórico: *Age de tal forma que a humanidade, tanto em sua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, seja considerada como um fim e nunca somente como meio*. Segundo Papacchini (1995, p. 241), a ideia forte do imperativo categórico é que a dignidade humana se constitui um fim em si mesmo e, portanto, não pode ser reduzida ao nível de um instrumento para qualquer fim alheio. O imperativo kantiano da dignidade humana e da não instrumentalização do ser humano começa pela valorização da própria pessoa, o que impediria hipoteticamente que um ser humano se rebaixasse a meios ou instrumentos para outros fins. Segundo Kant (2004), o ser humano, então, através de sua capacidade única, a racionalidade moral, é chamado a se opor a qualquer tipo de manipulação e instrumentalização da sua própria humanidade e da humanidade de seus convivas. A proposta kantiana em afirmar a racionalidade moral e o dever da não instrumentalização da dignidade humana é uma tentativa, talvez a melhor disponível no campo da argumentação axiológica, para se entender o valor absoluto da vida humana.

Segundo Cortina (1995), seres relativamente valiosos possuem um determinado valor, que pode ser um valor de uso e/ou um valor de troca, isto é, de compra e venda. E, por isso mesmo, geralmente, possuem um preço. Já

os seres absolutamente valiosos não possuem preço e ninguém pode lhes estipular um valor de uso ou um valor de troca. Para eles não há um equivalente, ou seja, não existe no universo algo que tenha valor igual a um ser absolutamente valioso, nem mesmo outro ser absolutamente valioso. Conclui-se, então, que os seres absolutamente valiosos não têm preço e sim dignidade, e que, portanto, merecem respeito, do qual se seguem todas as obrigações morais.

Se por *valor absoluto* entendemos aquilo que não é relativo a nenhuma situação e se por *fim incondicionado* entendemos o que não é meio para nenhum outro fim, concluímos, com Kant (2004), que não podemos conceber a moralidade sem a existência de um ser que seja ao mesmo tempo um *valor absoluto* e um *fim incondicionado*.

A existência das pessoas é pois a razão de que haja obrigações morais, porque, como são valiosas em si mesmas, não há equivalente para cada uma delas, assim como não há possibilidade de fixar-lhes um preço. Mas têm **dignidade**, e quem tem dignidade não é trocável, mas respeitável (CORTINA, 1995, p. 85; grifos da autora).

Assim, a dimensão do dever moral ganha centralidade pelo reconhecimento do ser humano enquanto absolutamente valioso. Ora, o que estou querendo argumentar com o tema dos seres absolutamente valiosos nesta reflexão sobre a educação como um direito humano? Meu objetivo é indicar que os direitos humanos se transformaram em um padrão de conduta que condensa os mais elevados valores morais de nosso tempo, sendo assim um dispositivo privilegiado para a legitimação da dignidade humana.

A dignidade humana é minimamente respeitada na medida em que se consegue assegurar para todos e todas os direitos básicos, como alguns dos direitos proclamados na Declaração de 1948. Entre eles, o direito à educação. Nesta perspectiva, comprometer-se com a promoção do direito à educação significa muito mais do que as legítimas lutas por mais vagas nas escolas, pleno desenvolvimento da infraestrutura do sistema escolar, melhores salários e mais reconhecimento para os professores ou a difusa luta por melhor qualidade em educação. Comprometer-se com a promoção desse direito é promover o respeito à dignidade humana e reconhecer, por meio de atitudes e propostas viáveis para o campo educacional, o valor absoluto e incondicionado da dignidade humana.

No entanto, não nos basta aqui declarar a nossa posição contra a manipulação e instrumentalização dos seres humanos, pois ficaríamos estacionados na obrigação negativa, isto é, num comportamento que se baseia no que

não se deve fazer: não devemos instrumentalizar o ser humano, pois ele é absolutamente valioso. Mas, então, o que deveríamos fazer? A resposta a essa pergunta deriva necessariamente uma obrigação moral positiva: devemos propagar e promover os direitos humanos. Sem dúvida, o campo educacional tem muito a contribuir nesta tarefa de promoção dos direitos humanos. Não é sem motivo que têm crescido entre nós práticas de educação, formal e não formal, que se intitulam “educar para os direitos humanos”, “educar para a paz”, “educar para a democracia”, “educar para a cidadania”, “educar para a tolerância”, entre outras expressões. Muitos podem criticar, afirmando que estamos multiplicando termos e expressões. No entanto, acredito que tais experiências buscam fazer da educação, mais que um direito que deve ser garantido juridicamente, um campo de atuação no qual os direitos humanos sejam reconhecidos e plenamente vividos como garantidores da dignidade humana, do valor absoluto e incondicionado que possuímos.

Nesta tensão entre o jurídico e o axiológico, o direito à educação deve responder ao dever moral de ser um processo de socialização ou humanização que parta do princípio – também imperativo – de que todos os seres humanos são absolutamente valiosos e fins incondicionáveis. O escândalo moral de tornar a educação uma mercadoria se deve principalmente pelo processo de humanização na qual ela está envolvida, uma vez que a educação – enquanto uma das possibilidades de garantir a dignidade humana – não possui nenhum equivalente e muito menos preço, porque é para os humanos um processo absolutamente valioso. O que não possui preço ou equivalente reclama imperiosamente dignidade. Dignidade é sempre respeitável e nunca intercambiável, tal como nos ensina Cortina (1995). A partir dessa perspectiva, a educação é um imperativo de humanização, quiçá um dos mais elevados processos de conquista da dignidade pelos seres humanos. É neste sentido também que Haddad (2006, p. 5) defende o direito à educação como *educabilidade*, ou seja, um direito que nos torna humanos e nos garante processos de construção de nossa dignidade.

Ora, tamanha responsabilidade cobra o processo educativo – ou de *educabilidade*, segundo Haddad (2006) – enquanto dever humano de todos para com todos, que é óbvio que ele não pode se dar de qualquer maneira. Por isso, a educação foi, é e sempre será um dos principais campos de disputa entre os humanos. Segundo Konder (2006), a educação é um tipo de resposta sobre que sociedade queremos construir e sobre que tipo de seres humanos queremos formar. Essas são questões fundamentais para um processo educativo e em torno delas se mobilizam projetos e poderes. Daí a nossa terceira tensão: a força e a fragilidade da educação.

## ENTRE A FORÇA E A FRAGILIDADE

Num primeiro momento, procurei demonstrar como o direito à educação se constitui em uma demanda obrigatória e necessária para a nossa humanização. Em seguida, busquei indicar que a educação é um direito perfeito e um dever moral porque atende a nossa dignidade de seres absolutamente valiosos e fins incondicionáveis. Neste terceiro e último tópico, gostaria de enfatizar a tensão entre a força e a fragilidade da educação como um direito que se efetiva para garantir a expressão que constitui o nosso processo de humanização enquanto seres absolutamente valiosos.

Neste sentido, com Freire (1987, p. 45), apostamos que a educação se dá no diálogo, na fala que nos humaniza.<sup>6</sup> No entanto, o diálogo, no decorrer da história da educação, salvo raras exceções, ficou bastante restrito como um procedimento de construção democrática. É fundamental que o pensamento educacional, principalmente o brasileiro, não deixe cair no esquecimento o papel fundamental de Paulo Freire no campo da filosofia da educação e das práticas pedagógicas, incorporando e aprofundando o diálogo como método educativo essencial para a superação de uma prática educativa alienante e alienada. Nossa aposta é no diálogo como método educativo e como meio de construção – de luta, conquista e manutenção – do direito ao processo de humanização e de respeito à dignidade que se dá pela educação. Sendo assim, creio que a novidade na construção da educação como um direito humano fundamental talvez esteja em estipular premissas básicas para um diálogo em condições de dar as razões suficientes a favor de tal possibilidade. O diálogo aqui se apresenta como uma categoria e um instrumento primordial para a proposta de construção do direito à educação, bem como de outros direitos.

É importante apontar, numa reflexão axiológica sobre o direito à educação, para a multiplicidade dos procedimentos educativos, visto principalmente que educação não é somente escolar, mas um processo amplo de formação através do qual os humanos se fazem como tais. Insisto que a educação é um processo mais vasto do que estamos acostumados a entender em nosso cotidiano, pois se trata de um conjunto de reflexões, desejos e intervenções sobre a nossa convivência e sobre os meios pelos quais nos transformamos naquilo que somos. Assim, a educação é sempre múltipla, diversa, variada. Nunca é um processo uniforme, pois cada um e cada uma a vivencia como algo distinto, pessoal e intransferível.

Nesta perspectiva, a educação se dá, muitas vezes, de maneira invisível. Segundo Brandão (1991, p. 12), nem sempre percebemos que estamos passando por processos educativos, mas eles acontecem, discursivamente, sempre e em todos os lugares: em casa, na rua, no mercado, na

praça, na igreja, no bar, nos momentos de lazer, diante da TV, lendo um jornal, conversando informalmente etc.

Ainda que seja um processo muitas vezes difuso, opaco, velado pela força do cotidiano, toda e qualquer educação tem intenções, objetivos, projetos. Não há educação neutra (FREIRE, 1987, p. 78). Nem a mais informal delas. Como afirmei no tópico anterior, todo processo educativo responde, velada ou explicitamente, a um projeto de construção de algum tipo de sociedade e a um projeto de formação de algum tipo de ser humano. Assim, nunca é neutra, ainda que os envolvidos possam ter um baixo nível de consciência sobre que tipo de respostas querem dar a tais questões.

Segundo Konder (2006, p. 12), é no maior ou menor grau de clareza com que respondemos a tais perguntas – *Que sociedade queremos construir? Que ser humano queremos formar?* – que encontramos a força e a fraqueza da educação. O ponto forte é que a educação – tal como insistentemente reafirmei nestas linhas – é um importante processo de socialização dos humanos, de torná-los o que eles são, devido ao valor absoluto que possuem. O ponto fraco é que, se as intenções de tal processo não estiverem claras, podemos educar em intenções alheias ou cumprir objetivos contrários aos que realmente gostaríamos de cumprir. Assim, não será raro que intencionalmente queiramos a solidariedade, a justiça e a igualdade, mas, por falta de clareza ou de reflexão, acabamos por construir sociedades opostas àquelas que desejamos, formamos seres egoístas, injustos, desiguais e indiferentes. Aí está a fraqueza da educação. Se não há educação neutra, tal como nos ensina Freire (1987), é possível que haja processos educativos equivocados e inconscientes.

Diante de tal fraqueza, creio que só há a possibilidade de nos debruçarmos reflexivamente sobre este direito humano fundamental – e talvez o mais fundamental e efetivo direito de nos tornarmos o que somos – para entendê-lo como uma possibilidade efetiva de garantia de nossa dignidade humana. A educação não é um direito humano apenas porque está expresso em declarações ou em códigos legais. É um direito humano porque nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável. Daí a busca de fundamentar axiologicamente este direito, visando às suas fortalezas e evitando, quanto for possível, suas fragilidades.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- AROLLES, Serge. **L'enigmedes enfants-loups: une certitude biologique mais undénides archives 1304-1954**, Paris, France: Publibook, 2007.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

CORTINA, Adela. El confuso mundo de los valores absolutos. In: \_\_\_\_\_. **Ética civil y religión**. Madrid: PPC Editora, 1995. p. 89-109.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, M. (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados; Ação Educativa, 2006. p. 1-7.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2004.

KONDER, Leandro. **Filosofia da educação**: de Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

PAPACCHINI, Angelo. **Filosofia y derechos humanos**. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Universidad del Vale, 1995.

## NOTAS

<sup>1</sup> “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores se dará para todos em plena igualdade e em função dos respectivos méritos. “A educação terá por finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.” Artigo 26, Declaração Universal dos Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei 9394/96.

<sup>3</sup> Tal como expressa o artigo 205 da Constituição Federal (1988).

<sup>4</sup> Veja-se a polêmica sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), protocolada em 07/10/2010, pelo Senador Cristovam Buarque (PDT-DF) e assinada por outros trinta e quatro senadores, que ficou conhecida como “PEC da felicidade”. A proposta era incluir a “busca da felicidade” como um direito de todos na CF. Os questionamentos axiológicos foram inevitáveis: quem define o que é felicidade? Para quem? Quem deverá ser demandado caso algum cidadão não se sinta feliz? O Estado? Os familiares? Os amigos próximos?

<sup>5</sup> Grifos da autora.

<sup>6</sup> Amala e Kamala “não aprenderam a se comunicar através da fala” (DAVIS; OLIVEIRA, 1990, p. 16).