

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E CRISE EDUCATIVA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA EUROPA E DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

PAULO FERREIRA DA CUNHA*

RESUMO

O presente estudo procura debater o direito à educação, recordando as Constituições formais em vigor, mais especificamente a Constituição da República Portuguesa, já que Portugal é o país de origem do autor. Segue recordando os principais pontos em que essa Constituição portuguesa se refere ao direito à educação, com uma breve panorâmica de alguns contributos relativamente universalizáveis do projeto constitucional educativo português. Faz referência aos normativos constitucionais não com intenção tecnicista ou erudita, mas para salientar a necessidade da informação e ensino da Constituição nas escolas básicas ou nas secundárias para reforçar a ideia de que se tal ocorresse desde cedo, se crianças e jovens começassem a aprender seus direitos e deveres, muitos problemas sociais e culturais seriam evitados e haveria muito mais cidadãos defendendo suas respectivas Constituições, evitando, assim, manipulações políticas ou até mesmo a violência.

PALAVRAS-CHAVE

Constituição. Educação. Direitos. Democracia.

ABSTRACT

This study seeks to discuss the right to education, recalling formal constitutions in force, specifically the Portuguese Constitution, since Portugal is the country of birth of the author. Follows recalling the main points in this Portuguese Constitution refers to the right to education, with a brief overview of some few possible contributions of accomplishment of the Portuguese educational constitutional project. References to normative constitutional technicality not intended or erudite, but to emphasize the need for information and education of the Constitution in basic or secondary schools to reinforce the idea that this happened early if children and young people begin to learn their rights and duties, many social

* Catedrático e Diretor do Instituto Jurídico Interdisciplinar da Fac. de Direito da Univ. do Porto. Pós-Doutor da Univ. de São Paulo. Doutor das Univ. de Paris II e Coimbra. Agregado da Univ. do Minho. Codiretor dos International Studies on Law and Education.

- O texto é resultado de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa CNPq-Uni Santos Regimes e Tutelas Constitucionais, Ambientais e Internacionais.

and cultural problems would be avoided and there would be many more citizens defending their respective Constitutions thus avoiding political manipulation or even violence.

KEYWORDS

Constitution. Education. Rights. Democracy.

1. ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO SEU DIREITO FUNDAMENTAL

É um tempo oportuno para discutirmos a Educação e sua profunda crise, a Educação Jurídica em especial, e muito em particular a Educação para os Direitos e os Direitos à Educação.

Falando primeiro daquilo que ao autor está mais próximo geograficamente: vive-se na Europa, e em especial na Europa do Sul, um tempo de grande esquecimento dos direitos fundamentais e humanos por parte de muitos dos que mais tinham a incumbência de respeitá-los e promovê-los. Pior: assistimos à mais concertada e impiedosa tentativa de contrarrevolução da “teologia do mercado”, ou *ultraliberal* (à falta de melhor epíteto) visando à destruição do Estado Social¹ e, evidentemente, nele, desde logo, a escola pública, gratuita, universal, laica e de qualidade. Obviamente trata-se de uma Escola inserida no modelo social europeu, num quadro de pluralismo de sistemas escolares e *real* liberdade de escolha, dentro do contexto social e dos recursos que sempre são escassos, mas que não podem ser sempre e só escassos para o que mais importa e contra quem mais precisa...

Assim, é muito oportuno debater o direito à educação, recordando antes das Constituições formais em vigor. A “Constituição da República Portuguesa” (doravante abreviada CRP) não será aqui considerada *pro domo*. Ela é, realmente, um bom objeto para um *case study*, porquanto espelha à maravilha o atual abismo entre a normatividade e a realidade constitucional presente.

Não ensinamos todos nós, constitucionalistas, aos nossos alunos, desde sempre, que a Constituição deve ser respeitada por todos, como lei das leis? Haverá algum motivo para mudar essa pedagogia? Pelo contrário, cada vez mais as ideias de centralidade, base e vértice da pirâmide normativa atribuídas à Constituição (tudo metáforas da mesma ideia de prevalência) são essenciais. Nos tempos atuais, acresce que temos uma Constituição não apenas “política” ou do Estado, minimalista, mas uma Constituição da Sociedade e do Estado, uma vera Constituição da *Res Publica*. Ela é, realmente, a “forma da República”(AMARAL, 2005). E, como forma da República, esta tem de se adequar àquela. Nunca o contrário².

A seguir, vamos apenas recordar os principais pontos em que a Constituição portuguesa cita o direito à educação. A CRP é, de longe, dentre as Constituições lusitanas codificadas (que todas, desde 1822, incluíram direitos educativos no seu texto), a que tem uma visão mais ampla e generosa nessa matéria, o que é natural, dado seu pendore ao mesmo tempo democrático e social – não se esqueça nunca de que o país sofria, desde logo, uma enorme taxa de analfabetismo, totalmente anacrônica na Europa.

Neste estudo gostaríamos de contribuir, portanto, com uma breve panorâmica de alguns contributos relativamente universalizáveis (e alguns certamente não) do projeto constitucional educativo português, a que poderíamos chamar mesmo de “Constituição Educativa”.

Alguns, desejando-se mais realistas ou sensatos quiçá, a considerarão certamente uma utopia. Mas apenas as quimeras (porque por natureza o são) se revelam realmente impossíveis; as utopias, essas, são possíveis – e bem gostaríamos que as distopias ou utopias negativas não pudessem mesmo se realizar³... A natureza humana, tão mutável, como o explicitaria tantas vezes já um São Tomás de Aquino, na sua *Summa Theologiae*⁴ (e um Hume, tão diferente dele, corroboraria⁵), permite grande plasticidade de realizações e modelos sociais. E os que não creem que essa mesma natureza exista, designadamente pela inespecificidade instintiva do bicho-homem⁶, *a fortiori* deverão estar abertos a mutações sociais para além do que é consabido, e sobretudo do que é preconceitualmente considerado como imutável.

Outra advertência preliminar: faremos referência aos normativos constitucionais expressamente, não com intenção tecnicista ou erudita, mas porque se fala hoje demais da CRP sem se citar realmente seu texto, ficando por vezes a pairar sobre ela uma ideia defeituosa, quando não mesmo claramente deturpada. Há evidentemente quem ganhe com o não ensino da Constituição logo nas escolas básicas, ou pelo menos nas secundárias. Se tal ocorresse, se desde cedo os cidadãos comessem a aprender seus direitos e deveres, muitos problemas se evitariam. E a Constituição, hoje vilipendiada pelo que é e pelo que se diz ser (não sendo), poderia encontrar mais quem a defendesse, e com motivos palpáveis para tanto. E dessa defesa depende, realmente, da sobrevivência do Estado de Direito. Porque não haverá violação global da Constituição sem resvalá-lo, pelas armas ou pelas manobras palacianas, para um “Estado de antiDireito”.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO E VALORES

O direito à educação e os deveres que com ele se connexionam remetem imediatamente (no plano do seu enquadramento teórico) para os grandes valores jurídico-políticos subentendidos na nossa Constituição⁷.

Educar e ser educado (em sentido lato) é ao mesmo tempo o exercício de uma *liberdade* (o art. 43, 1, diz que “É garantida a liberdade de aprender e ensinar”) e, além disso, tal liberdade exerce-se em *igualdade* (manifesta em vários artigos, como veremos já, desde logo o 74), e é também um dos fins do Estado (e naturalmente uma das suas funções, para assegurar esses fins – a CRP fala sabiamente em “Tarefas fundamentais do Estado”, certamente

para evitar enlear-se nas discussões categoriais, cada vez mais estereis e nominalistas, da Teoria Geral do Estado⁸), segundo o art. 9.º, alínea f), “Assegurar o ensino e a valorização permanente, (...)”. Ora, esse fim se insere no programa geral da Constituição, ínsito no Preâmbulo, e expresso na fórmula que hoje tem o art. 1.º: o empenhamento da República Portuguesa na “construção de uma sociedade livre, justa e solidária”. Liberdade, justiça, solidariedade e fórmulas afins (desde logo, liberdade, igualdade e justiça, como na versão constitucional espanhola, ou “liberdade, igualdade e fraternidade”, no célebre lema francês) são grandes estrelas axiológicas que brilham com luz própria no firmamento dos valores da Cidade⁹. Hoje em dia tudo e nada são elevados no discurso verbalista e inconsequente (e infelizmente também em algum discurso com mais responsabilidades, quicá por contágio) às alturas de valores, mas a verdade é que valores são só aqueles que, de natureza ética, estética ou afim, uma vez concretizados, produzem uma emoção especial de plenitude e adesão do espírito, como já apontava o grande eticista Johannes Hessen (2001).

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO, UM DIREITO SOCIAL

O direito constitucional à Educação é um dos chamados direitos sociais (assim ditos por contraste com os direitos mais clássicos e “liberais”, simplesmente “políticos”, ditos também por alguns de “primeira geração” ou “primeira dimensão” – mas tal dimensão social não significa que o Direito à Educação não seja também um direito político, que o é (cf. RANIERI, 2011, P.227 e ss.)). Na verdade, a CRP, no seu art. 73, inclui-a, ao lado da cultura e da ciência, nos direitos e deveres culturais. É, aliás, um dos casos excepcionais em que explicitamente figura na CRP a diáde “direito e deveres”. Denotando, certamente, que essa matéria é daquelas em que se deve sublinhar como mais visível e com maior protagonismo na vida dos direitos, quer estes, tendo como titular todos os cidadãos, quer o dever do Estado relativamente à educação, à cultura, à ciência e afins.

Logo no n.1 do referido art. 73 se proclama a universalidade do direito à educação e à cultura. Assim reza o texto, sintética, lapidarmente: “1. Todos têm direito à educação e à cultura”.

De forma simétrica, o n.1 do art. 74 proclama também a universalidade do ensino: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

É obviamente um normativo que não deve ser treslido: não se quer dizer que o êxito seja garantido a todos, à partida – mas que não é à partida negado a ninguém que o venha a merecer, na medida em que são facilitadas oportunidades iguais a todos. É, assim, uma “igualdade à partida”, não necessariamente “à chegada”.

Educação não pode se desligar de cultura. Atentemos designadamente no art. 78, 1: “Todos têm direito à fruição e criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural”, continuando no n. 2 vários normativos no mesmo sentido, designadamente considerando ser dever do Estado, em colaboração com todos os agentes culturais, entre

outros, “Incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de ação cultural (...)” (al. a), “Apoiar as iniciativas que estimulem a criação individual e colectiva, nas suas múltiplas formas e expressões, e uma maior circulação das obras e dos bens culturais de qualidade” (al. b). Do mesmo modo, também no plano da cultura física e do desporto se almeja uma igualdade de oportunidades para a respectiva prática (art. 79).

Todas as alíneas do n. 2 do art. 74. são meios para se atingir a igualdade de oportunidades. Considera-se, na verdade, que na concretização da política de ensino, o Estado tem alguns deveres fundamentais, os quais correspondem às várias alíneas desse número:

a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, segundo suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais; g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário; h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades; i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa; j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.

Já aliás o n. 2 do artigo anterior, em termos mais gerais, insistia no dever de o Estado promover a democratização escolar e as condições contextuais para que essa democratização ocorra. Mas não só. Esse n. 2 é um programa significativo que explica também os próprios fins da Educação. Trata-se não só de promover a democratização da educação e dar corpo às demais condições para que a educação, quer escolar quer extraescolar (a CRP dá-se conta de que a educação não é apenas ensino formal escolar), concorra para um conjunto importante de valores e bens sociais, da maior importância. São eles: “a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, (...) o progresso social e (...) a participação democrática na vida coletiva”. É um programa ao mesmo tempo ousado e absolutamente prudente, quer dizer, também conhecedor dos dados do problema. Não é quimérico, mas tem uma intencionalidade libertadora, não pretendendo com a educação um discurso legitimador do poder instituído e da sociedade posta, nem, por outro lado, promover educativamente a adesão a uma utopia. Trata-se de incentivar a dimensão propriamente libertadora da educação, centrada no

desenvolvimento da personalidade de cada um, e na intersubjetividade com respeito, num contexto democrático e pluralista¹⁰.

4. DIREITOS CONEXOS. A AUTONOMIA CIENTÍFICA E UNIVERSITÁRIA

Adjuvantes desse desiderato antropológico são naturalmente a democratização da cultura (n. 3) e o incentivo e apoio estaduais à criação e à investigação científicas, e à inovação tecnológica. Simplesmente, também aqui não se opta por um elitismo de cientistas eleitos e isolados, nem de cientistas burocratas ao serviço do poder, pois se tem em vista assegurar a respectiva liberdade e autonomia. Outros objetivos constitucionais, que nos parecem subsidiários destes, como “o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas”, não podem de modo algum significar a subversão dos objetivos primeiros, e designadamente não podem as coordenações entre as instituições nem importar em olvido dos princípios, nem da investigação fundamental, nem em subalternidade das pesquisas não lucrativas no mercado, nem em subordinação dos cientistas às entidades mecenas ou simplesmente aos seus “clientes”.

A independência, a autonomia e a liberdade de ensino não são apenas dos cientistas e dos professores, mas das instituições de educação e dos discentes. Essa liberdade deve ser assegurada por um lado, na Universidade, pela chamada *libertas docendi* ou *ius docendi*, por alguns chamada também (mas a expressão é aparentemente restritiva) de “liberdade de cátedra”¹¹.

Quando se diz (art. 76, 2) que “as universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino”, deve primariamente entender-se que a autonomia científica e pedagógica reside fundamentalmente nos professores (que não podem subordinados hierárquicos de burocratas ou de burocratizações, a qualquer nível), e que autonomia administrativa e financeira não pode ser dissociada das unidades orgânicas que, sem ela, ficariam asfixiadas na sua *libertas* epistemológica. Uma Faculdade de Artes ou Letras, normalmente pobre, não pode ficar subordinada nunca, por qualquer arranjo orgânico, a uma rica Faculdade de Engenharia ou Medicina em regra rica. Mas um departamento de uma ciência obscura e abstrusa poderá reivindicar o mesmo orçamento daquelas Faculdades? Cremos que não. *Est modus in rebus*. Uma das coisas que infelizmente hoje é tabu dizer-se, pensar-se e ser matéria para ulteriores decisões é que as *epistemai* não são todas iguais. E haverá quiçá até “falsas” *epistemai* e saberes de “substituição”¹². É uma questão complexa, e muito delicada, mas que teria de ser encarada para além da falsa igualdade teórica entre todos, afinal redundando em profunda desigualdade na prática, normalmente com critério meramente mercadológico e argenteiro: “Todos os cursos, faculdades, universidades etc. são iguais, mas há uns mais iguais que outros”.

5. GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTORIDADE HIERÁRQUICA

Não só as instituições gozam de autonomia, como de gestão democrática, o que significa, desde logo, que não pode se conceber, ainda que sutilmente, nenhuma forma de inversão da pirâmide do poder, que deve assentar nas bases, nos casos em que deve assentar (a representatividade não se refere à competência científica), e com atenção aos vários “estamentos” de uma escola (os funcionários, por exemplo, sendo os mais minoritários, nem por isso devem deixar de ter representação digna, e não apenas decorativa). Assim, o art. 77, n. 1, postula – e daí devem ser tiradas as lógicas consequências – que “Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei”. Óbvio é que os termos da lei, ou de regulamentos, estatutos e afins das Universidades e Escolas não podem de forma alguma subverter o sentido da norma, que é o *direito* (não uma benesse pontual e reversível) de uns e outros participarem. E não pode ser subvertido o círculo mínimo desse direito, como ocorre com os direitos em geral. A representação não pode ser apenas residual, ou decorativa, porque dela depende um dos elementos da própria essência universitária, desde logo (sem prejuízo de se aplicar a outros graus de ensino), que é o de ser uma universalidade de mestres e discípulos (*universitas magistrorum et scholarium*). Desde a Idade Média que reitores eram escolhidos por votação¹³.

A representação tem de ser... *representativa*. É uma tautologia que alguns não entendem e pretendem subverter com representações complexíssimas, que não representam efetivamente, porque desde logo os representados assim por vezes pouco se sentem: falta legitimação e, quando esta não existe, há *déficit* de legitimidade também¹⁴.

Embora na Universidade, e na Escola em geral, nem tudo possa ser “representatividade”. Por exemplo, seria fácil conceber-se o absurdo de uma regulamentação com os discentes a decidirem tudo, porque são, numa escola, em maior número que os discentes, ou os docentes de categoria inferior virem a mandar nos de categoria superior pelas mesmas razões.

As matérias de Pedagogia e Ciência não podem, em geral, ser submetidas senão a eventuais sondagens de opinião (*doxa*) dos que não têm competência e título para tanto. E mesmo assim essas sondagens de popularidade podem em certos casos revelar-se perigosas, e mais ainda se não forem rigorosamente concebidas por veros especialistas. Obviamente que, quando instrumentalizados *pro domo*, esses dados nada passam a valer. E o mal é que muitos pretendem manipulá-los.

Tem havido, porém, na Escola atual, muitas confusões sobre essas matérias, com muita névoa densa entre o que é a dimensão democrática e o que é a dimensão meritocrática do ensino. Contudo, em geral, ainda a distribuição de serviço, concursos e outras matérias mais relevantes atinentes à carreira de docentes são discutidos (e votados) apenas por quem tem categoria superior. Assim como na escolha de matérias a lecionar, ou bancas a que pertencer, tem precedência na escolha o(a) mais categorizado(a), e, em caso de haver vários, o(a) mais antigo(a) na Casa. São esses alguns exemplos

da cultura acadêmica mais tradicional de como a representatividade não é aplicável a tudo. Também a hierarquia e a antiguidade têm seu lugar. Não se pode é misturar as coisas, e querer demagogia em matéria hierárquica e ditadura em sede representativa. Isso seria o pior dos dois mundos.

Uma das razões por que os mais antigos e categorizados não podem estar à mercê dos demais, nem podem ser por eles amedrontados, é que, pela ordem natural das coisas, estarão presentes em júris ou bancas avaliadoras deles, e toda a confusão avaliadora é nociva. Pode haver tentação de uns (quaisquer uns) intimidarem outros (quaisquer outros) ou então uns se vingarem dos outros (quaisquer uns e quaisquer outros). Não são fáceis essas relações, motivações e intenções que muito ultrapassam o simples e estritamente acadêmico. Além disso, é necessário que as normas limitem ao mínimo possível os efeitos da inveja universitária, que não só envenena a vida dos melhores como certamente é responsável por muitos deles preferirem a sombra confortável de uma quase mediocridade a exposições das costas aos punhais dos invejosos. Obviamente que, por umas ou por outras razões, a inveja é uma força retardadora na Ciência e no Saber. (GILLMAN, 1996)

Sublinhe-se uma evidência: uma coisa é a hierarquia científica, dos graus, títulos e antiguidade, e essa é intrínseca e afinal vitalícia; outra coisa é a hierarquia funcional, dos postos concretos de coordenação, em departamentos, institutos, escolas, faculdades, universidades, que é temporária e deve ser eletiva. Nem sempre é possível que uma e outra coexistam. Há sábios sem vocação para a burocracia, e há dedicados professores que a preferem a altas pesquisas. O ideal é que a cada um seja permitido que siga sua vocação. E que, obviamente, em caso de conflito (o ideal seria que não o houvesse nunca pela sabedoria de composição de parte a parte) a Administração siga e acate as opções da Ciência, nunca o contrário.

6. UMA EDUCAÇÃO PLURALISTA. PAPEL DA FAMÍLIA, ENSINO PRIVADO. LAICIDADE

Numa perspectiva pluralista e precisamente contrária a qualquer dirigismo educativo ou estadualismo (ao contrário do que alguns repetidamente a criticam – normalmente para que sejam privilegiados interesses não sociais, mas particularistas), a CRP não pretende impor um modelo educativo, nem instrumentalizar a educação. Desde logo se afasta qualquer visão que retirasse aos pais a primária função e responsabilidade educativa (poder-dever): como afirmam os números 5 e 6 do art. 36: “5. Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos. 6. Os filhos não podem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial”.

Portanto, não se trata de modo algum de uma subversão do princípio da subsidiariedade; ao contrário, procura-se que ninguém fique sem educação, e desde logo sem escola, e sobretudo não se fique sem escola por não se terem meios (já que “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (art. 75, 1)).

Também não se pretende impor a ninguém uma escola pública, porquanto a CRP admite escolas privadas e cooperativas, que, contudo, não pode abdicar de fiscalizar, para garantir sua qualidade, mas em estritos termos legais e não de fidelidade a qualquer programa ideológico ou afim. O princípio geral encontra-se no art. 43, 4: “É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”. Mas essa liberdade não é irresponsável, pois “O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.” (art. 75, 2). Na primeira versão da CRP a fórmula era mais taxativa e menos liberal, porquanto se considerava expressamente no então art. 75, 2, que o ensino particular seria “supletivo” do ensino público.

É óbvio que um Estado laico, separado das Igrejas (sendo até tal um limite material às revisões constitucionais – uma verdadeira “cláusula pétrea” – art. 288, c), não pode ser confessional nas suas escolas. Pelo que, desde logo o art. 43, 3, postula que “O ensino público não será confessional”¹⁵.

7. ESCOLA PLURALISTA E ESTADO TÍBIO?

Uma coisa é ensinar uma religião ou privilegiar uma religião ou sua moral, na educação; outra, bem diferente, é ter um projeto de cidadania democrática – que não poderia ser senão metaforicamente considerada uma “religião cívica” e menos ainda “política” (longe, muito longe, nos antípodas estamos do jacobinismo ou do maximalismo ideológico totalitário). Nesse ponto, porém, a CRP talvez até exagere no seu cuidado minimalista, podendo aí estribar-se (ainda que com exagero também) uma abstenção estatal na formação cívica, política, para a democracia e os direitos humanos etc. Num mundo de intensa propaganda e detenção de poderosos meios educativos (desde logo mediáticos) nem sempre por pessoas e forças consonantes com o projeto social e político democrático e progressivo, talvez a CRP devesse afirmar mais, sem complexos, a necessidade de uma ética republicana, de uma educação cívica, para os valores e as virtudes democráticas e afins. O art. 43, 2, ao afirmar que “O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”, tinha obviamente em vista afastar do horizonte qualquer espectro de juventude paramilitar, do tipo “Mocidade Portuguesa”, ou, fosse como fosse, qualquer foco de doutrinação totalitária na escola. A ideia é correta, em tese. E é sabido que as Constituições reagem sempre contra os males dos *statu quo* anterior. Não ocorreu diferentemente com a CRP, que tinha em vista a agressiva e omnipresente propaganda ideológica do regime anterior, sobretudo em suas fases de apogeu.

Contudo, o vazio de valores é sempre preenchido por antivalores, nesse caso o niilismo ou os valores antidemocráticos, antissociais e antirrepublicanos. Será um ponto para meditação futura pensar-se na necessidade de realmente o Estado educar cívica, democrática e republicanamente (fazendo também compreender o próprio funcionamento do Estado, da Política e do Direito)¹⁶, para os Direitos Humanos e para a Justiça¹⁷. Isso sem se prescindir, como é óbvio, da rigorosa democracia e do mais vasto pluralismo (e sem aderir de forma acrítica a qualquer “pensamento único”, “politicamente

correto”); mas também sem deixar terreno livre à proliferação do revisionismo histórico (em Portugal pró-salazarista e com branqueamento do Estado Novo), do racismo, da xenofobia, da homofobia etc. Esse revisionismo está em curso, aliás, e é sementeira que poderá ter perigosos frutos¹⁸.

8. ACESSO À UNIVERSIDADE: DA DISCRIMINAÇÃO POSITIVA À IGUALDADE

Na primeira versão da Constituição, em 1976, a preocupação da CRP com a formação de quadros superiores e de, afinal, uma elite esclarecida, num contexto democrático, formada pelas Universidades a levava a uma política mais interventiva no sentido da discriminação positiva a favor dos trabalhadores e dos “filhos das classes trabalhadoras” (muito lata e na verdade não levada muito a sério na prática). O art. 74 primitivamente aprovado apontava como uma incumbência de o Estado estimular a formação de quadros científicos e técnicos oriundos das classes trabalhadoras (n. 3, al. g), e o então art. 76 expressamente desejava “estimular e favorecer” a entrada de trabalhadores e seus filhos na Universidade. Tenha-se presente, a esse propósito, que os partidos não comungavam da mesma noção sobre o que fosse “trabalhador”, tendo nesse caso sido (aqui sim) preponderante, ao que julgamos, na Assembleia Constituinte, uma visão mais marxista sobre o assunto, como poderá ver-se do confronto entre declarações de voto dos respectivos artigos¹⁹.

Depois da revisão constitucional de 1982, que constituiu já a verdadeira “limpeza ideológica” por que hoje tantos clamam – que em grande medida foi um *aggiornamento* linguístico mais consensual, o desiderato específico de corrigir séculos de elitismo social na Universidade deixou de constar da CRP, sendo seus objetivos mais modestos, no plano da transformação social. O texto atual (art. 76, 1) aponta para que o acesso à Universidade e a outros estabelecimentos de ensino superior garantam igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, não falando já de discriminações positivas classistas, mas “devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país”, que é uma forma mais irênica²⁰. Quem fala da Constituição como de um papão vermelho se engana e engana quem o ouça, como por aqui se vê...

9. CONCLUSÕES

A Constituição Portuguesa tem um projeto educativo geral, pluralista, demofílico e democrático. As vicissitudes por que está a passar podem ser quicá uma ilustração e uma vacina para outros países, exemplo do caminho que não se deve seguir: com o estrangulamento financeiro das escolas e universidades, com a crescente burocracia e concentração de poderes, limitando a liberdade e a criatividade dos docentes (o imprescindível ócio criativo sem o qual não há progresso nas *epistemai*²¹), com o desprestígio social da profissão docente e a degradação do seu estatuto profissional e

remuneratório, com um programa, afinal, de *deseducação obrigatória*, feito de incentivo ao laxismo na avaliação (por vezes camuflado com a ideia de adaptação da lecionação ao aluno, ou autoavaliação deste, ou mesmo gravames para os docentes que não aprovem...) etc. Uma universalização escolar para as estatísticas, com o *faz de conta* que se ensina e o *faz de conta* que se aprende²², só faz crescer e prosperar, nas instituições escolares, quem e o que não ensina, não aprende e não investiga²³.

Há, pois, um desvirtuamento profundo das instituições educativas, em alguns países e casos substituíveis, ao que dizem os mais pessimistas, por supermercados onde se comprariam títulos. Também em muitos casos são as sociedades as culpadas, e não apenas os governos, porquanto olham as escolas apenas como escadarias para a mobilidade social ascendente, e os diplomas como elevadores seguros, independentemente do efetivo estudo e da real aquisição de competências. O título de bacharel, licenciado, mestre, e já hoje mais que estes são novos títulos de nobreza. Em Portugal, a mania da nobreza é antiga. São épicas as páginas de um professor de Grego, de origem holandesa, que veio a peso de ouro ensinar em Coimbra no séc. XVI. Para Clenardo, o fidalgo português prefere passar fome conquanto possa ostentar luxo, e espantar sua nobreza (CEREJEIRA,1974)... Com a abolição dos títulos nobiliárquicos, os títulos acadêmicos tenderam a substituí-los²⁴.

Mil e uma polémicas têm sido suscitadas a respeito da educação e dos direitos e deveres que com ela se relacionam. Mil teorias se teceram a tal propósito. Procuramos aqui, apenas, *brevitatis causa*, deixar registrados os principais traços do que a CRP realmente diz sobre o problema e algumas considerações sobre seu espírito e sua vivência. Na verdade, uma coisa é o direito no livro da Constituição, a chamada Constituição instrumental, e mesmo a formal. Outra coisa é o direito em ação: que se determina pelo debate político (ou falta dele), pela doutrina constitucional (ou sua escassez) e pela jurisprudência do Tribunal Constitucional ou órgãos afins (ou seu silêncio), como supremos defensores da Constituição. A construção, desconstrução e reconstrução desse edifício é feita por todos esses atores. Cremos que a Constituição Educativa tem um espírito e um sentido, suscetíveis de aplicação plural, mas não passíveis de qualquer interpretação. Por isso, há realidade constitucional constitucional e realidade constitucional anticonstitucional. Como há normas constitucionais e inconstitucionais.

Os grandes argumentos contra o modelo constitucional de Educação são a crise, os mercados, a dívida, o orçamento, a falta de dinheiro, os quais, porém, se drenam para coisas muito menos importantes, nunca faltando a bancos fraudulentos, desde logo²⁵. Apenas citemos Abraão Lincoln, que terá afirmado algo como isso: *Se a educação é cara, então experimentem o custo da ausência de educação*. Em vários sentidos já estamos a pagá-la. Mas a fatura poderá ser ainda mais alta. E fatal. Por isso, e para arrepiar caminho, deveríamos todos ter mais investimento, mais atenção, mais respeito e mais carinho pela educação e por quem educa.

Mas não devemos ficar apenas pelo alibi da falta de recursos, ou da falta de empenhamento na Constituição, e na Constituição econômica em particular por parte dos governantes, de vários países. Há também alguma

autonomia relativa do sistema educativo, o qual tem autogerado (é certo que sob batuta política, mas poderia ter-se revelado mais autônomo) a mais babélica e improdutiva das burocracias²⁶, aliás plasmada numa *langue de bois*, o “eduquês”, sob pretextos de gestão eficientista ou de “pseudopedagogia” volvida palavra mágica para o que quer que se lhe queira colocar dentro²⁷.

É certo que a má qualidade e a burocracia podem se reproduzir em cadeia, mas há que cortar o nó górdio em algum lugar, e voltar a pensar nessas coisas óbvias: os Professores são feitos essencialmente para ensinar, depois de terem pesquisado (e enquanto o fazem, consertam o avião em pleno voo), e os Estudantes para aprender, com os professores, mas sobretudo por si mesmos, por aqueles inspirados. E as papeladas e policiamentos são infimamente importantes quando todos fazem seu papel. Ou seja, “a intendência seguirá”, como teria dito o General De Gaulle. Não se ganham guerras com a intendência. Também não se ganhará nunca a grande guerra da Educação com sábios teóricos que não ensinam (às vezes nunca ensinaram e temos dúvidas de que gostem de ensinar e que hoje suportem estar na primeira linha do ensino) e pretendem ensinar aos professores verdadeiros sua profissão, ou policiam seu exercício.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Bruce. *Social Justice in the Liberal State*. Trad. cast. e introdução de Carlos Rosenkrantz, *La Justicia Social en el Estado Liberal*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- AMARAL, Maria Lúcia. *A Forma da República. Uma Introdução ao Estudo do Direito Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora, 2005.
- ANDRESKI, Stanislav. *Social sciences as sorcery*. Londres: André Deutsch, 1972.
- BATHOLOMEW, James. *The Welfare State We're In*, Politico's, 2004;
- CALDEIRA, Reinaldo; SILVA, Maria do Céu (compil.). *Constituição Política da República Portuguesa 1976. Projectos, votações e posição dos partidos*. Lisboa: Bertrand, 1976.
- CEREJEIRA, Doutor M. Gonçalves. O Renascimento em Portugal. In: *Clenardo e a Sociedade Portuguesa*. 4. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1974.
- CONSELHO Pontifício «Justiça e Paz». *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, ed. port. Cascais: Principia, 2005;
- CUNHA, Paulo Ferreira da. *Direito Constitucional Geral*. São Paulo: Método, 2007.
- _____. *Para uma Ética Republicana*. Lisboa: Coisas de Ler, 2010.
- DE MASI, Domenico. O Ócio Criativo. Entrevista a Maria Serena Palieri. Trad. port. de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- EDELMAN, Bernard. Le droit, les 'vraies' sciences et les 'fausses' sciences. *Archives de Philosophie du Droit*, XXXVI, p. 55 e ss., Paris, Sirey, 1991.
- EXÓSITO, Enriqueta. *La Libertad de Cátedra*. Madrid: Tecnos, 1995.
- EWALD, François. *L'Etat providence*. Paris: Grasset, 1986;
- FISCHBACH, Franck. *Manifeste pour une philosophie sociale*. Paris: La Découverte, 2009;
- GILLMAN, Dr. Mark A. *Envy as a Retarding Force in Science*. Aldershot/Brookfield, USA/Hong Kong et al.: Avebury, 1996.
- HESSEN, Johannes. *Filosofia dos Valores*. Tradução portuguesa de Luís Cabral de Moncada, nova ed. Coimbra: Almedina, 2001.
- KING, Jeff. *Judging Social Rights*. Cambridge et al., .Cambridge University Press, 2012.
- LOUREIRO, João Carlos. *Adeus ao Estado Social*. Coimbra: Wolters Kluwer / Coimbra Editora, nov. 2010.
- MACHADO, João Baptista. *Introdução ao Direito e ao Discurso Legitimador*. reimp. Coimbra, Almedina: 1985.
- _____. .. Antropologia, Existencialismo e Direito. Reflexões sobre o Discurso Jurídico. *Revista de Direito e de Estudos Sociais*, v. XI e XII, 1965.
- MOULIN, Léo. *La vie des étudiants au Moyen Age*. Paris: Albin Michel, 1991. Trad. port. de Maria Isabel Braga; *A Vida Quotidiana dos Estudantes na Idade Média*. Lisboa: Livros do Brasil, 1994.
- OLIVAS, Enrique (Org.). *Problemas de legitimación en el Estado social*. Madrid: Trotta, 1991;
- PACHECO, Júlio César Carvalho. *Os Direitos Sociais e o Desenvolvimento Emancipatório*. Passo Fundo: IMED, 2009.
- PAREJO, Luciano. *Estado Social y Administración Pública*. Madrid: Civitas, 1983.

- PAXTON, Robert O. *The Anatomy of Fascism*. Vintage: Nova Iorque, 2004.
- PRACONTAL, Michel de. *L'Imposture Scientifique en dix Leçons*. Paris: La Découverte, 1986
- RANIERI, Nina Beatriz Stoco. O Espaço Público e suas Exigências: O Direito à Educação como Direito Político. *Revista Brasileira de Filosofia*, ano 60, v. 237, máx. p. 227 e ss., jul./dez. 2011.
- REBELO, Glória. *Conjunturas & Tendências. Uma Visão sobre Portugal, a Europa e o Mundo*. Lisboa: Sílabo, 2009..
- RIEMEN, Rob. *De eeuwige terugkeer van het fascisme*. Trad. port. de Maria Carvalho; *O Eterno Retorno do Fascismo*. Trad. port. Lisboa: Bizâncio, 2012.
- TOGLIATTI, Palmiro. *Lições sobre o Fascismo, 1935*. Trad. port. Seara Nova, 1975.
- TRIGEAUD, Jean-Marc. La Théorie du Droit face aux savoirs de substitution. *Justice et Tolérance*, p. 85 e ss., Paris, Bière, 1997.
- TRIGEAUD, Jean-Marc. La Théorie du Droit face aux savoirs de substitution. *Justice et Tolérance*, p. 85 e ss., Paris, Bière, 1997.
- VARELA, Raquel. *Quem Paga o Estado Social em Portugal?* Lisboa: Bertrand, 2012.
- WERNECK, Hamilton. *Se Você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 26. ed. port. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOTAS

- ¹ De entre inumeráveis estudos, cf. ACKERMAN(1993); BATHOLOMEW(2004); CONSELHO Pontifício «Justiça e Paz»(2005); EWALD, (1986); FISCHBACH(2009); OLIVAS(1991); PAREJO(1983); LOUREIRO (2010); REBELO (2009, máx. p. 10, 31, 35-37, 65, 80, 85 et passim); e balanço de VARELA(2012), que prova com dados numéricos que o Estado Social português é pago pelos trabalhadores nacionais e, portanto, não é uma qualquer benesse ou mordomia custeada por empréstimos estrangeiros. Sobre os Direitos sociais, mais recentemente, e além dos clássicos, v.g. PACHECO(2009); KING(2012).
- ² Designadamente afirmaria o Presidente do Tribunal Constitucional Português atual, Conselheiro Prof. Doutor Sousa Ribeiro, na sequência da segunda declaração sucessiva de inconstitucionalidades em Orçamentos Gerais do Estado, que é o Orçamento que tem de se conformar à Constituição, não o contrário (em início de abril de 2013).
- ³ A Constituição cidadã brasileira também pode, evidentemente, ser encarada pelo prisma utopia / utopismo. Cf. nosso Derecho, Utopismo y Valores en la constitución “Ciudadana” Brasileña. *Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas y de las Instituciones Publicas*, n. 2, p. 99-137, 2002. Para as distinções clássicas e menos clássicas em torno destas e outras categorias, v.g. nossa tese Constituição, Direito e Utopia. Do Jurídico-Constitucional nas Utopias Políticas. Coimbra: Faculdade de Direito de Coimbra, Studia Iuridica, Coimbra Editora, 1996. V. ainda nosso Educação, Ideologia e Utopia. *Ensino Superior*, n. 43, jan./fev./mar. 2012.
- ⁴ Cf., v.g., AQUINO, Tomás de. *Summa Theologiae*. IIa IIae, art. 2, soluciones, 1.
- ⁵ HUME, David. *A Treatise of Human Nature*. II, 1, 4.
- ⁶ Cf., v.g., MACHADO (1985. p. 7 e ss.; 1965).
- ⁷ Por último, nosso Valores Constitucionais. Uma Introdução Axiológico-Política. Estudos de Homenagem ao Prof. Doutor Jorge Miranda, Coimbra, Coimbra Editora/Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2012. v. III, p. 201-216.
- ⁸ Cf. nosso livro *Pensar o Estado*. Lisboa: Quid Juris, 2009 e mais recentemente nosso artigo *Raison(s) et dé-raison(s) de l'état contemporain*. *Critique des Théories de l'Etat*. *Silesian Journal of Legal Studies*, Faculty of Law and Administration, University of Silesia, v. 4, p. 11-20, Katowice, 2012.
- ⁹ Cf., por todos, respectivamente em clave constitucional e filosófico-política, CUNHA(2007,p.134 2010) .
- ¹⁰ Cf., ainda sob outros ângulos, nosso Estado e Particulares em Políticas de Educação. *Ensino Superior*, n. 45, p. 31-34, out./dez. 2012.
- ¹¹ Cf., por exemplo, EXPÓSITO(1995).

- ¹² Dentre uma literatura já considerável, cf. TRIGEAUD(1997,p 85); EDELMAN (1991, p.55 e ss.) ; ANDRESKI(1972); PRACONTAL(1986).
- ¹³ Cf., v.g., MOULIN(1991; trad. port. 1994)
- ¹⁴ Nesses sistemas complexos, pode-se em certos casos ter obtido a maioria dos votos numa escola e contudo não se conseguir ser eleito por ela, por via de complexos artifícios que obrigam a massivas votações interescolas, pois essas regras da representação privilegiam, numa Universidade, as Faculdades grandes em detrimento das pequenas, por exemplo... E pode, assim, haver escolas ou Faculdades sem representação em Conselhos acadêmicos, gerais, escolas doutorais e outras estruturas de agrupamento
- ¹⁵ Para uma aproximação ao problema, realmente complexo, cf. nossos estudos *Liberdade & Hermenêutica. Antropologia Teológica, Exegese e Liberdade Religiosa*. Letras comvida, n. 1, 1., p. 25- 34, 2010; *Religião, Direitos Humanos e Educação. Cadernos Interdisciplinares Luso-Brasileiros*, n. 1, São Paulo/Porto, p. 11-48, jun./dez. 2006; *Religião, Tolerância e Proselitismo. Roteiros, nova série*, Lisboa, n. 3, p. 58-74, dez. 2004; *Direito Natural, Religiões e Culturas*. Coimbra: Coimbra Editora, 2004
- ¹⁶ Cf., v.g., nosso *Ensinar e Compreender as Instituições e o Estado. Desconstruindo Mitos Pedagógicos e Legitimadores*. In: *Anais do IX Seminário Internacional: Filosofia e Educação, Antropologia e Educação - Pessoa e Instituições*, São Paulo, CEMOROC - EDF - FEUSP, Núcleo de Antropologia - UNIFAI, Factash Editora, 2009. p. 7-20.
- ¹⁷ Cf., v.g., nossos *Educação Republicana para os Direitos Humanos. Sua Importância num Estado de Direito Democrático*. Revista da Defensoria Pública, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 89-110, 2011; *A Excelência pela Justiça. Educar para a Justiça*, Hoje. Justiça, Educação e Excelência. Notandum Libro, n. 14, CEMOROC/Instituto Sagres, São Paulo, p. 17-23, 2010; *Crise do Direito e do Estado e Educação para os Direitos Humanos*. In: *Direitos Humanos e Democracia. Coordenação de Clémerson Merlin Clève, Ingo Wolfgang Sarlet e Alexandre Pagliarini*. Rio de Janeiro: Forense/Unibrasil, 2007.
- ¹⁸ Os sinais foram descritos por: TOGLIATTI(1935; trad. port. 1975); PAXTON (2004); RIEMEN (2012).
- ¹⁹ Cf. CALDEIRA; SILVA, 1976. E nosso artigo *Ideologia e Direito na Constituição de 76*. In: *Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor Jorge Ribeiro de Faria*. Faculdade de Direito da Universidade do Porto/Coimbra Editora, mar. 2004, in ex no nosso livro *Miragens do Direito. O Direito, as Instituições e o Politicamente Correto*. Campinas: Millennium, 2003. p. 9-70.
- ²⁰ Para mais desenvolvimento sobre essas mudanças, nosso *Du Droit à l'Education au Portugal*. In: *Les défis des droits fondamentaux (Actes des Journées scientifiques tenues à Québec du 29 septembre ou 1er octobre 1999)*. Bruxelas: Éditions Bruylan, 2000.
- ²¹ Cf., por todos, DE MASI (2000,p. 223 e ss.)
- ²² Ficamos impressionados com a obra de WERNECK(2009).
- ²³ Já antes do atual momento de grave ataque à Escola, aos Professores e ao Direito à Educação havia, evidentemente, erros e lacunas no cumprimento do projeto constitucional. O tempo presente é que é um enorme salto qualitativo anticonstitucional. Cf., sobre os tempos anteriores, nosso livro *Escola a Arder*. Lisboa: O Espírito das Leis, 2005. Porém, apesar de tudo, ainda pode haver esperança: cf. nosso *Universidade: Um Manifesto pelo Sonho*. In: *Filosofia e Educação*. Universidade. Org. de Jean Lauand/Roberto C. G. Castro. São Paulo: Cemoroc/Factash, 2011. p. 13-24.
- ²⁴ Cf. nosso artigo *As Pátrias dos Doutores. Hierarquias de títulos acadêmicos esclarecem o país e o idioma que as adotam*. Língua Portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 58, p. 54-56, ago. 2010.
- ²⁵ Cf. uma síntese no nosso artigo *A Crise Econômico-Financeira Europeia*. In: *Estado de Direito*, n. 35, Porto Alegre, 9 jun. 2012. E já o nosso *Constituição, Política e Direito na Crise Europeia: Referendos, Constitucionalização de Limites ao Endividamento, e fim da Soberania Orçamental dos Parlamentos Nacionais*. In: *Interesse Público*, Revista Bimestral de Direito Público, Belo Horizonte, Fórum, n. 71, p. 123-133, 2012.
- ²⁶ Cf. nosso artigo *Burocracia Científica e Pluralismo Cultural*. Revista Internacional d'Humanitats, n. 24, p. 5-16, jan./abr. 2012.
- ²⁷ Cf. nosso *Pedagogia, Poder e Direito*. In: *Direito Universitário e Educação Contemporânea*. Coord. de André Trindade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. p. 85 e ss.

