



A FORMAÇÃO DO CIDADÃO-HERMENEUTA PARA A TUTELA DO MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO

Tagore Trajano de Almeida Silva¹
Álvaro de Azevedo Alves Brito²

RESUMO: O artigo tem por objetivo, a partir de uma revisão bibliográfica, analisar como a teoria da sociedade aberta dos intérpretes, proposta por Peter Häberle, pode contribuir para formação do cidadão ambiental e para sua atuação na tutela do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Para tanto, investiga-se algumas perspectivas acerca do conceito de cidadania e a evolução histórico-constitucional do direito à educação. Ao integrar a análise conceitual de uma educação ambiental voltada para cidadania com a teoria da sociedade aberta, conclui-se que cidadão-hermeneuta é aquele ambientalmente consciente para a proteção ambiental.

Palavras-chave: Sociedade Aberta; Peter Häberle; Cidadão-hermeneuta; Educação Ambiental; Meio Ambiente.

THE FORMATION OF THE HERMENEUT-CITIZEN FOR THE PROTECTION OF THE ECOLOGICALLY BALANCED ENVIRONMENT

ABSTRACT: The objective of this article is, based on a bibliographical review, to analyze how the Open Society of Interpreters Theory, proposed by Peter Häberle, can contribute for the environmental citizen's formation and for his role in the ecologically balanced environment's protection. To do so, some perspectives about the Concept of citizenship and the historical-constitutional evolution of the right to education are investigated. By integrating the conceptual analysis of citizenship focused environmental education with the Open Society Theory, it is concluded that the hermeneut-citizen is the one who is environmentally conscious of environmental protection.

Keywords: Open Society; Peter Häberle; Hermeneut-Citizen; Environmental Education; Environmental.

¹ Pós-doutor em Direito pela Pace Law School, New York/USA. Doutor e Mestre em Direito Público pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com estágio sanduíche como Visiting Scholar na Michigan State University (MSU/USA). Professor Efetivo Adjunto "A" da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia. Professor Pleno I do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Tiradentes (Unit/SE). Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Salvador (UCSal/BA).

² Mestrando em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Direito do Estado pelo Jus Podivm. Professor do Curso de Direito da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Campus Vitória da Conquista. Advogado.



1 INTRODUÇÃO

A constitucionalização do direito à educação iniciou-se com o próprio surgimento do constitucionalismo no Brasil. Da Constituição Imperial de 1824 à Constituição Federal de 1988, o tema da educação jamais deixou de estar normatizado, muito embora seja correto afirmar-se que houvesse, em cada Carta Constitucional, uma abordagem diferenciada desse direito, no que diz respeito à quantidade de dispositivos existentes e, ainda, aos seus teores.

De todo esse processo de evolução histórica do direito à educação nas constituições brasileiras, pode-se afirmar que a Constituição Federal de 1988, consolidou-se como ápice. Exemplo disso, é a redação do art. 205 que consagrou uma dimensão tricotômica das finalidades da educação, baseada no desenvolvimento do ser humano/pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho.

Dessas facetas, chama a atenção o papel da educação para formar os cidadãos, uma vez que o conceito de cidadania não é pacífico no Direito, quiçá nos distintos teóricos de diferentes campos do saber. Essa realidade exigirá que se explore a evolução histórica da cidadania, internacionalmente e no Brasil, bem como algumas das distintas abordagens teóricas da cidadania, em especial aquelas relativas a Aristóteles, Hobbes, Weber e Marshall. Por outro lado, criará condições para se propor uma perspectiva häberleana da cidadania, em face da teoria da sociedade aberta dos intérpretes da constituição. Considerando, que a referida teoria se opõe ao modelo hermenêutico constitucional, que se restringe a intérpretes vinculados a corporações e aos participantes formais do processo constitucional, em prol de uma teoria sobre uma democrática interpretação constitucional, justifica-se o estudo da necessidade de formação de cidadãos capazes de atuarem como intérpretes da constituição.

Para tanto, a presente pesquisa buscará responder à seguinte questão: como a teoria da sociedade aberta dos intérpretes, proposta por Peter Häberle, pode contribuir para a formação do cidadão-hermeneuta e para a sua atuação na tutela do meio ambiente ecologicamente equilibrado?

Tendo em vista a referida questão, a presente pesquisa objetivará analisar como a teoria da sociedade aberta dos intérpretes, proposta por Peter Häberle, pode contribuir para a formação do cidadão-hermeneuta e para a sua atuação na tutela do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Para isto, no entanto, ter-se-á que atender aos seguintes objetivos específicos: (a)



pesquisar acerca de distintas abordagens teóricas do conceito de cidadania em Aristóteles, Hobbes, Weber e Marshall; (b) pesquisar a evolução histórica do direito à educação nas redações da constituições brasileiras (de 1824 a 1988); (c) analisar a teoria da sociedade aberta dos intérpretes da constituição, proposta por Peter Häberle; e (d) analisar, conceitualmente, a educação para a cidadania, integrando-a à teoria da sociedade aberta dos intérpretes da constituição, proposta por Peter Häberle, em prol da tutela do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Enfim, a opção metodológica para a realização da presente pesquisa foi pela revisão bibliográfica, recorrendo-se, ainda, à análise documental.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE CIDADANIA

3.1 PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA

Aristóteles contrapôs-se a Platão, ao preocupar-se com o mundo empírico. Por almejar a felicidade humana, defendia uma constituição prática. Constituição esta somente alcançada por meio da política, centro da vida humana e do cidadão. A felicidade apenas seria alcançada pelo exercício da cidadania (MENDES, 2010).

A cidadania tornou-se uma condição para a participação política e, por isso, para gestão da polis. Tal acepção permitia apenas um número pequeno de indivíduos-cidadãos, não contemplando, entre outros, mulheres, jovens, escravos e estrangeiros. Caberiam aos cidadãos, por meio das assembleias, solucionar os dilemas da polis e, neste sistema, todos sujeitavam-se às mesmas normas e manifestavam-se igualmente (MENDES, 2010; ARISTÓTELES, 2011).

A cidadania aristotélica não se restringia a uma questão de nascimento. A participação política permitia inserir o cidadão em posições alternadas, ora gestor, ora gerido. Dessa forma, era imprescindível que o governante soubesse também ser governado. Afinal, a democracia grega já expressava a possibilidade de o cidadão ocupar de forma alternada as duas posições (MENDES, 2010).

Os cargos públicos deveriam ser temporários e rotativos. Por outro lado, não deveria ser atribuído a cidadania àquele que tivesse dependência econômica ou ao estrangeiro (ARISTÓTELES, 2011). Justifica-se isso pelo fato de que a gestão da polis só poderia ser outorgado a quem tivesse conhecimento e fosse livre ou provesse sua existência. Por



consequência, por faltar tais pressupostos, os jovens, que deveriam ser adestrados, apenas poderiam ser governados (MENDES, 2010).

3.2 PERSPECTIVA HOBBSIANA

Hobbes, enquanto contratualista, negou a ideia do impulso associativo natural para teorização da sociedade, como bem defendia Aristóteles, Cícero e Tomás de Aquino. Não se admitiria qualquer perspectiva senão a que tivesse envolta na vontade e na razão (DALARI, 1998).

Em seu contratualismo, observou-se uma concepção de Estado racionalmente centrado no rei. Refutou Aristóteles, por sua idealização, e defendeu a perspectiva de Maquiavel, enquanto observador do cotidiano. O desenvolvimento científico de seu tempo marcou seu modo de pensar; e entendeu que o racional é próprio da natureza humana. Não haveria limites para o ser humano; afinal, o universo não é estático. Sob a supremacia do rei, através do contrato social, possibilitaria uma verdadeira igualdade e evitaria, pelo controle, o anseio pela mútua predação (MENDES, 2010).

3.3 PERSPECTIVA WEBBERIANA

Max webber foi um dos grandes pensadores do processo da modernização. Em sua sociologia das religiões, tenta compreender qual é a especificidade do ocidente moderno e como esta se originou. Especificidade esta que chamou de "racionalismo da dominação do mundo", e que permitiu desenvolver a ciência empírica, a música racional, a imprensa, o Estado e a forma econômica do capitalismo. Webber entende que o ocidente supera os limites de um conceito de mundo tradicional e de sua forma de consciência. Isso teria ocorrido em razão da aquisição de uma consciência moral pós-tradicional por conta da convicção das sociedades tradicionais religiosamente legitimadas. Tal consciência, que enseja uma ética de responsabilidade, teria como produto um indivíduo capaz de criticar a si e à sociedade a que pertence. Assim, “Esse indivíduo liberto das amarras da tradição é o alfa e o ômega de tudo que associamos com modernidade ocidental, como o mercado capitalista, democracia, ciência experimental, filosofia, arte moderna, etc.” (SOUZA, 2000, p. 39).

Desta maneira, para ele, a modernização é vista como processo de racionalização de distinção em diversas esferas (cultural, social, econômica, política, etc.), e todas elas se autonomizam, embora dominadas pela racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e



da tecnologia. Para ele, o direito torna-se ciência e é dominado igualmente por esta razão instrumental, quer dizer: pelo mero emprego de meios técnicos para atingir os fins (SOUZA, 2000).

Por fim, são marcos da modernidade, a secularização, a ética protestante do trabalho (que influenciou o desenvolvimento do capitalismo), a burocratização do econômico e do político, tudo isso, levando à ameaça da "jaula de ferro" da burocracia, a monetarização dos valores, o predomínio da ação racional legal. A razão instrumental da ciência levou ao "desencantamento do mundo", deixando-o não sacralizado, pois a ciência, agora, ao explicar o mundo substituiu a religião antes inclinada, com a filosofia sobre o sentido da vida. A modernidade, assim, estrutura o mundo, mas o torna sem sentido (VIEIRA, 2000).

3.4 A PERSPECTIVA MARSHALLIANA E SUA INCONGRUÊNCIA

Para Marshall, a cidadania, enquanto fenômeno histórico, tem inúmeras acepções. Dentro do contexto inglês, consagrou seu conceito de cidadania. Nele, a cidadania é dividida em três distintas dimensões: a civil, a política e a social. Os primeiros direitos, os civis (século XVIII), seriam a liberdade individual e igualdade formal; os políticos (século XIX) seriam a liberdade de associação e reunião, a organização política e sindical, sufrágio universal, entre outros; os políticos estão relacionados à saúde, à educação, ao trabalho, à aposentadoria, aqueles que permitem o bem-estar social (VIEIRA, 2000).

Em sua definição, vê-se a relação entre a cidadania social e o sistema de classes, dentro de uma visão histórico-evolucionista. Há na cidadania uma nítida tensão que se observa na busca da igualdade em um contexto capitalista que produz desigualdades: o paradoxo da construção da cidadania em uma sociedade individualista (VIEIRA, 2000).

Tal conceito, construído no contexto inglês, deve ser concebido de forma mais flexível e de base principiológica. Como não contempla os direitos difusos e os que estão relacionados com as novas tecnologias ou novidades científicas, há a necessidade de uma concepção mais ampla de cidadania, principalmente por conta da globalização, da ampliação da esfera pública e do consumismo (CARVALHO, 2002).



4 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ABORDAGEM CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO E A SUA DIMENSÃO TRICOTÔMICA NO DIREITO BRASILEIRO

Desde a primeira Constituição (1824), a educação foi tema constitucional constante. Não por acaso, em cada nova Constituição, observou-se um aumento significativo de dispositivos que se debruçasse sobre a preocupação do Estado na formação do indivíduo e da sociedade.

Inicialmente, registrou-se uma regulamentação exígua. Em seu art. 179, único dispositivo sobre o tema, a Constituição Imperial de 1824, em apenas dois incisos (XXXII e XXXIII), assegurou que houvesse uma instrução primária gratuita a todos os cidadãos e determinou que certos conteúdos, como os relativos à ciência, às letras e às artes fossem ensinados tanto aos colégios quanto às universidades (BRASIL, 1824).

A primeira Constituição Republicana (1891) mostrou-se menos tímida. Além de reconhecer a competência privativa do Congresso Nacional para legislação acerca do ensino superior (art. 34, inciso 30), estabeleceu de modo não privativo (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º) a competência para (a) “animar”, no país, o ensino das letras, artes e ciências; (b) a criação de instituições estaduais de ensino superior e secundário; e (c) a promoção de instrução secundária no Distrito Federal. Ademais, determinou, conforme o art. 72, §6º, que o ensino em estabelecimento público seria “leigo” (BRASIL, 1891).

A Constituição Republicana de 1934 sobrelevou o tema. Outorgou à União competência privativa (art. 5º, XIV) para traçar diretrizes da educação nacional e, de forma concorrente, com aos Estados (art. 10, VI), para a difusão da instrução pública em todos os seus graus (BRASIL, 1934).

Em seu art. 150, ainda estabeleceu como competência da União (a) fixar, coordenar e fiscalizar o plano nacional de educação em todo território; (b) determinar quais seriam as condições para o reconhecimento oficial de instituições de ensino secundário e complementar, as quais seriam por ele fiscalizadas; e, nos territórios, (c) organizar e manter sistemas educativos que lhes fossem apropriados (BRASIL, 1934).

Somam-se a esses outros dispositivos constitucionais de relevo. Destaca-se (d) o parágrafo único do art. 150, pelo qual a Constituição, por meio do plano nacional de educação, assegura o ensino básico primário integral gratuito e a inclinação pela gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário (alíneas “a” e “b”); (e) o art. 151, no qual se observa a competência dos Estados e Distrito Federal em organizar e manter sistemas



educativos em seus territórios, conforme as diretrizes estabelecidas pela União; (f) o art. 152, que consignou como competência própria do Conselho Nacional de Educação elaborar o plano nacional de educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo; (g) o §4º, do art. 121, que, ao tratar do trabalho rural, além de buscar a fixação do homem no campo e consolidar sua preferência na colonização e no aproveitamento das terras públicas ao trabalhador nacional, estabeleceu como objetivo cuidar de sua educação rural; (h) o art. 138, que incumbiu à União, aos Estados e aos Municípios o estímulo à educação eugênica³ e à proteção da juventude contra toda a exploração, assim como contra o abandono físico, moral e intelectual; (i) o art. 139, por meio do qual se determinou que toda empresa, quer agrícola, quer industrial, fora dos centros escolares, deveria proporcionar ensino primário gratuito aos trabalhadores e seus filhos, desde que lá trabalhassem mais de cinquenta pessoas e contassem, entre eles, com pelo menos dez analfabetos (BRASIL, 1934).

De todos os dispositivos concernentes ao tema, sobressai, na Constituição de 1934, o art. 149. Isso ocorre porque nele a educação consagra-se como um direito de todos (brasileiros e estrangeiros domiciliados no país). Ademais, em sua redação, deixa claro que a educação é uma responsabilidade conjunta da família e dos Poderes Públicos, com o fim de possibilitar eficientes fatores nacionais da vida moral e econômica, bem como o desenvolvimento da consciência de solidariedade humana no espírito brasileiro⁴ (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937 (a “Constituição Polaca”) manteve a educação com o status constitucional, mas não a educação eugênica prevista no texto anterior. Em seu art. 15, IX, continuou atribuindo à União competência administrativa privativa para a fixação das diretrizes da educação. Nelas, via-se a preocupação constitucional na formação física, intelectual e moral dos estudantes. Não por acaso, por força do art. 16, XXIV, competia privativamente à União legislar sobre tais diretrizes (BRASIL, 1937).

A família, por força do art. 125, manteve o dever de promover a educação. Caberia ao Estado o papel de colaborador do processo educacional, de forma principal ou subsidiária. Afinal, a educação integral da prole é dever e direito natural dos pais. A

³ Tal educação foi um dos aspectos mais contestáveis da CF/1934; todavia, por não se referir especificamente ao tema deste artigo não será abordada. Cabe registrar, no entanto, que esse aspecto não vingou na história constitucional brasileira, já desaparecendo na constituição de 1937.

⁴ Observa-se, nesse dispositivo, o surgimento dos primeiros traços de uma perspectiva tricotômica da educação, presente na CF/1988: a formação humana da pessoa.





participação estatal seria de facilitador da execução da educação particular ou para suprir suas eventuais deficiências ou lacunas (BRASIL, 1937).

A “Constituição Polaca”, em seu art. 127, inovou por contemplar o abandono moral, intelectual e físico como faltas graves dos responsáveis pela guarda e educação. Dessa forma, criou-se ao Estado o dever de prover as crianças e os adolescentes contemplados nesse contexto, destinando-lhes os cuidados e confortos necessários à preservação física e moral⁵ (BRASIL, 1937).

Manteve a topografia de sua antecessora, ao abrigar um capítulo próprio para a educação, com a diferença de incluir igualmente a cultura. Dentro desse capítulo, observou-se (a) a liberdade de ensino à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas ou particulares, assim como o dever do Estado em contribuir ao estímulo e desenvolvimento do ensino, para favorecer ou fundar instituições com essa finalidade (art. 128); (b) a determinação do ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 131); (c) a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais; e (d) no art. 133, a possibilidade de ensino religioso (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1937, no entanto, não fez qualquer menção à formação humana ou humanística dos indivíduos. Por isso, em comparação ao texto anterior, observa-se um leve recuo.

A Constituição de 1946 preservou várias das conquistas educacionais de suas antecessoras. Manteve um capítulo própria à educação, dividindo espaço, em mesmo título, com capítulo ligado à família. Como a Constituição anterior, cultura e educação foram contempladas em mesmo capítulo (BRASIL, 1946).

Em seu art. 5º, XV, “d”, houve a manutenção da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Ademais, vedou-se, por determinação do art. 35, V, “b”, a qualquer ente federado, lançar impostos às instituições de ensino (BRASIL, 1946).

Resgatou-se a finalidade humanística da educação (art. 166). Afinal, assegurou a educação como um direito de todos, que deveria ser desenvolvida tanto no lar quanto na escola e norteadas pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1946).

⁵ O referido dispositivo ainda garantiu aos pais miseráveis o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a garantia da subsistência e educação da sua prole.



Não por acaso, assegurou a livre iniciativa da educação tanto ao Poder Público quanto aos particulares (art. 167) e estabeleceu princípios norteadores (art. 168), dentre os quais se vê: (a) em seu inciso I, o da obrigatoriedade do ensino primário na língua nacional; (b) em seu inciso II, o da gratuidade do ensino primário oficial e, aos que provassem ausência de recurso, do ensino oficial posterior; e (c) em seu inciso VII, o da garantia à liberdade de cátedra (BRASIL, 1946)⁶.

As Constituições outorgadas de 1967 e 1969⁷, apesar de valorizarem a educação, não veriam a consagração plena dos dispositivos a ela relacionados, por conta da vigência de um Estado de Exceção no Brasil.

A Carta de 1967⁸ inseriu a educação no título IV, que contemplou igualmente normas sobre a família e a cultura. Por isso, a educação, direito de “todos”, dar-se-ia no “lar” e na “escola”. O curioso era, dentro do contexto político de Exceção, a redação constitucional consignar como princípios inspiradores, além da unidade nacional, os relacionados às ideias de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1967).

O art. 8º, da CF/1967, ademais, outorgou à União competência para legislar sobre os planos nacionais e as diretrizes e bases da educação. Destacou-se a vedação (art. 20, III, “c”), como ocorreria na Constituição atual, à criação de impostos para as instituições educacionais (BRASIL, 1967, 1988).

A Constituição de 1988, ao fim, ajudou na consagração constitucional do direito à educação. Isso ocorreu porque inseriu a educação no capítulo próprio aos direitos sociais (capítulo II), e, dentre esses direitos, foi o primeiro referenciado, aos trabalhadores rurais e urbanos (BRASIL, 1988).

Na atual redação, compete à União legislar privativamente sobre diretrizes e base da educação nacional (art. 22, XXIV), estabelecendo normas norteadoras. Os Estados-membros e o Distrito Federal (além da União), podem legislar concorrentemente sobre o tema (art. 24, IX), restando aos Municípios legislar sobre assuntos de interesse local (art. 30, I e II) e supletivamente à legislação federal e estadual (BRASIL, 1988).

A CF/1988 também estabeleceu, como comum a todos os entes federados, a competência de tornar efetivo o acesso à educação, pelos meios necessários (art. 23, V).

⁶ Outros dispositivos da Constituição de 1946 regularam aspectos relacionados ao direito à educação, como os arts. 169 a 173.

⁷ Constituição de 1969, que, na verdade, refere-se a polêmica Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.

⁸ Há pouca diferença entre ela e a de 1969. Muitas vezes, a distinção encontra-se no número do dispositivo ou nome da seção, título ou capítulo.





Não por acaso, o inciso VI, do art. 30, prescreve que compete ao Município manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

No capítulo I “do sistema tributário nacional”, em sua seção II, sobre as normas que limitam o poder de tributar do Estado, constata-se que o constituinte vedou, a todos os entes, a criação de imposto em desfavor das instituições de ensino sem fins lucrativos, contemplando ainda os livros, os jornais, os periódicos e o papel destinado à sua impressão (art.150, VI, “c” e “d”) (BRASIL, 1988).

O novo texto centraliza esforços para a tutela educacional. Nos arts. 205 e 206, observa-se a importância desse tema para a configuração do Estado (BRASIL, 1988).

O art. 205, por exemplo, determina que o direito de todos à educação é um dever conjunto do Estado e da família. A sua promoção e incentivo, dar-se-á com a colaboração da sociedade. Atribui, ademais, finalidades ao direito à educação que se lhe tornam intrínsecas. Isso porque o direito à educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

Tal proteção encontra respaldo no art. 206, ao estabelecer seus princípios inerentes. Consagra-se como norma principiológica a obrigatoriedade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988, por isso, construiu uma estrutura tricotômica de finalidades. A educação deve buscar formar (1) o ser humano, (2) o cidadão e (3) o trabalhador.

Não por acaso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em consonância com o texto constitucional, exigiu a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º, §2º) e definiu como finalidades da educação (art. 2º): (a) o pleno desenvolvimento do educando; (b) o seu preparo para o exercício da cidadania; e (c) a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

5 A TEORIA DA SOCIEDADE ABERTA DOS INTÉRPRETES DA CONSTITUIÇÃO

5.1 ASPECTOS ESSENCIAIS

O jurista Peter Häberle desenvolveu a teoria da sociedade aberta dos intérpretes da constituição. Na obra “Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da



constituição”, apresentou uma sistemática dos sujeitos que participam da interpretação constitucional (HÄBERLE, 2012).

Häberle (2012) tem como premissa uma investigação sócio-constitucional. Isso porque a interpretação constitucional tem como corolário o conceito republicano de interpretação aberta, sob o prisma de uma dimensão sociológica da ciência da experiência.

Para o autor, a interpretação constitucional sempre esteve atrelada ao que chamou de “sociedade fechada”. Isso porque tal sociedade tem como base um modelo de interpretação centrado nos atores e procedimentos formais (do Estado) (HÄBERLE, 2012).

Em sua construção teórica, edifica a ideia de “sociedade aberta”. A interpretação constitucional não estaria adstrita às “potências públicas”. Deveria contemplar igualmente todos os cidadãos e grupos. Por isso, refuta o estabelecimento de um elenco cerrado (*numerus clausus*) de intérpretes (participantes) formais desse processo (HÄBERLE, 2012).

Häberle opõe-se a esse modelo hermenêutico e afirma que os critérios de interpretação constitucional têm “[...] de ser tão mais abertos quanto mais pluralistas for a sociedade” (HÄBERLE, 2012, p.13). Aquele que vivencia a norma, interpreta-a ou cointerpreta-a. Afinal, interpretação define-se como atividade que, com consciência e intencionalidade, visa à compreensão e à explicação do sentido de um texto ou de uma norma (HÄBERLE, 2012).

A teoria da “sociedade aberta” mostra-se, por isso, uma teoria sobre uma democrática interpretação constitucional. Tem como alicerce a teoria democrática. Inclui, portanto, o “cidadão ativo” no processo de interpretação no qual se via apenas sujeitos estatais. A ascensão do destinatário da norma ao patamar de intérprete/hermeneuta desconstruiria o modelo tradicional⁹ (HÄBERLE, 2012).

Apresenta um catálogo (provisório) de intérpretes. Neste, observa-se não apenas aqueles sujeitos relacionados às funções estatais ou responsáveis em provocar o “diálogo jurídico”

⁹ A acepção de “sociedade aberta” tem como premissa o reconhecimento de que “Todo aquele que vive no contexto regulado por uma norma e que vive com este contexto é, indireta ou, até mesmo diretamente, intérprete dessa norma. O destinatário da norma é participante ativo, muito mais ativo do que se pode supor tradicionalmente, do processo hermenêutico. Como não são apenas os intérpretes jurídicos da Constituição que vivem a norma, não detêm eles o monopólio da interpretação da Constituição” (HÄBERLE, 2012, p. 15). Por isso, todos os sujeitos (públicos ou privados), que vivenciam o contexto normativo-constitucional, estão legitimados a interpretá-la.



(como, por exemplo, autor e réu, recorrente ou recorrido), mas os especialistas, os interessados e a o que chamou de “opinião pública democrática e pluralista” (HÄBERLE, 2012)¹⁰.

A teoria e a prática permitiriam compreender que a interpretação constitucional envolve toda comunidade política. Como a democracia não se dá apenas por delegação de responsabilidade ao Estado, enquanto membro da sociedade civil, o cidadão, um partido político ou qualquer pessoa, ainda que indiretamente, são intérpretes constitucionais (HÄBERLE, 2012).

5.2 A TEORIA DA SOCIEDADE ABERTA DOS INTÉRPRETES DA CONSTITUIÇÃO NO BRASIL: BREVES LINHAS

A teoria häberleana, desde sua primeira tradução, encontrou no Brasil terreno fértil. Não por acaso, observa-se sua influência nas produções legislativas e jurisprudenciais (MENDES; VALE, 2009, p. 3).

O instituto do *amicus curae*, incorporado pela Lei nº 9.868/99 (BRASIL, 1999) por exemplo, contempla a ideia da “sociedade aberta”. Com a concepção do instituto, foi possível inserir outros sujeitos no processo de interpretação constitucional. Isso ocorre amiúde quando se observa a possibilidade de intervenção, em nossa Corte Constitucional, de órgãos ou entidades nos temas de sensibilidade social. Dessa forma, além dos atores estatais formais, próprios da sociedade fechada, a participação da sociedade civil, em seus julgados, consagra a perspectiva de múltiplos autores, de Häberle (MENDES; VALE, 2009).

Caso emblemático de nossa Corte é o que envolveu a pesquisa científica com células-tronco embrionárias¹¹. Nele, houve a participação de expertos e entidades da sociedade civil, por conta de sua importância social e acadêmica. O Supremo Tribunal Federal (STF) obteve dos *amicus curae* informações e dados para o julgamento posterior, em 29 de maio de 2008.

¹⁰Häberle (2012, p. 17-18) sustenta que “A relevância dessa concepção e da correspondente atuação do indivíduo ou de grupos, mas também a dos órgãos estatais, configuram uma excelente e produtiva forma de vinculação da interpretação constitucional em sentido lato ou em sentido estrito. Tal concepção converte-se num ‘elemento objetivo dos direitos fundamentais’. [...] Assume idêntico relevo o papel co-interpretativo do técnico ou *expert* no âmbito do processo legislativo ou judicial”. E complementa ao dizer que “Não por acaso, ‘*Experts* e ‘pessoas interessadas’ da sociedade pluralista também se convertem em intérpretes do direito estatal”. Afinal, “[...] a teoria da ciência, da democracia, uma teoria da Constituição e da hermenêutica propiciam aqui uma mediação específica entre Estado e sociedade!” (HÄBERLE, 2012, p. 17-18).

¹¹ Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.510/DF.



Outro caso célebre deu-se com a controvérsia sobre o art. 226 da CF/1988, mais especificamente do seu §5º. O julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132 ensejou o debate acerca do conceito de família. Houve a aplicação do princípio denominado “interpretação conforme a constituição”. Manifestaram-se várias entidades da sociedade civil; dentre eles, por exemplo, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Grupo Arco-íris de Conscientização e Associação de Incentivo à Educação e Saúde do Estado de São Paulo (AIESSP).

Somam-se esses, a ADI nº 4983/CE que analisou a constitucionalidade da lei cearense que tutelava a prática esportiva e cultural da vaquejada (Lei nº 15.299/2013). Enquanto amigo da corte, manifestou-se a Associação Brasileira de Vaquejada (ABVAQ). Dessa forma, fica evidente a presente de outros intérpretes onde antes não eram aceitos na esfera constitucional.

Torna-se clara a influência indelével de Häberle no Brasil, ante o novo pluralismo hermenêutico-constitucional. Uma teoria acerca dos intérpretes da constituição deve amoldar-se no pluralismo próprio da teoria democrática e dos princípios republicanos. Afinal, como bem entendeu Canotilho (1993), uma constituição que visa a sua realização deve propiciar a participação de todos os órgãos constitucionais e de todos os cidadãos que “[...] fundamentam na constituição, de forma directa e imediata, os seus direitos e deveres” (CANOTILHO, 1993, p. 202).

6 A EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA EM FACE DA TEORIA DA SOCIEDADE ABERTA DOS INTÉRPRETES DA CONSTITUIÇÃO EM PROL DO MEIO AMBIENTE ECOLÓGICAMENTE EQUILIBRADO

6.1 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

Diante das diferentes constituições, evidencia-se que o direito à educação tornou-se progressivamente melhor tutelado. A Constituição de 1988, em seu art. 205, reconheceu que ele tem por fim formar o ser humano, melhor prepará-lo para o exercício da cidadania e o mercado do trabalho.

A formação educacional do indivíduo, por isso, contempla três dimensões: ser humano, cidadão e trabalhador. Destaca-se aqui aquela voltada à dimensão cidadã. Afinal, adequa-se ao pensamento de Peter Häberle, ao possibilitar a formação do intérprete constitucional.



Como a educação compreende a formação do cidadão, atrela-se à própria compreensão do que seja cidadania. Palavra plurívoca, a cidadania comporta inúmeras acepções. No contexto da educação, deve ser entendida como parte de um movimento educacional com base na perspectiva pedagógica que busca a democratização da educação (RETTNER, 2000). Uma educação para a cidadania, por isso, teria como fim formar sujeitos capazes de viver democraticamente.

Uma democracia formal, no entanto, não inibe as assimetrias e desigualdades sociais. A democracia tem de ser ampla o suficiente para contemplar todas instâncias da sociedade. Não se pode compreendê-la sem considerar a alteridade, o respeito ao igual direito de ser livre e a valorização das diferenças (ARAÚJO, 2010). A educação, nesse contexto, habilitaria o cidadão para essa compreensão.

Freire (2010) defende a necessidade de cada um saber ser livre para que os demais o sejam. Por essa ótica, na formação do cidadão, o reconhecendo de si e do outro estão relacionados. E, por isso, Ferreira (1993) entende que o ser humano vai além de si mesmo, ao adquirir certos conhecimentos, por se instruir, se educar, se modificar.

Apesar de Ferreira (1993, p. 220) compreender o conhecimento intelectual como pressuposto para formação do cidadão, destaca que não se restringe a ele. O desenvolvimento do cidadão requer saberes que lhe possibilitem a construção de uma consciência crítica. Consciência esta que possa evitar sua manipulação por aqueles que se veem no poder.

Ademais, Morin (2003) entende que a educação formal tem de contribuir para a autoformação da pessoa (como viver e assumir a condição humana) e ensinar como tornar-se um cidadão.

Enquanto a educação (para a cidadania), segundo Rattner (2000) e Araújo (2010), formaria indivíduos capazes de viver democraticamente, para Freire (2010) a educação possibilitaria a compreensão de que o exercício da liberdade perpassa pelo respeito à liberdade alheia, ou seja, pelo reconhecimento mútuo. Ademais, Ferreira (1993) compreendeu a necessidade de a educação possibilitar o conhecimento intelectual para a formação crítica dos indivíduos, de forma que estes não fiquem a mercê da manipulação dos que estão no poder. Assim, de cada aspecto aqui apresentado é possível compreender distintamente a “educação para a cidadania”.

Além dessas, outras noções sobre a “a educação para a cidadania” poderiam ser evocadas. Não por acaso, aqui se fez registro das perspectivas de Aristóteles, Hobbes, Weber e



Marshall. Da ótica aristotélica, a educação para a cidadania estimularia a participação dos indivíduos nos assuntos da esfera pública, quer como gestor, quer como administrado (MENDES, 2010).

A concepção da educação para a formação cidadã não é absoluta. Uma abordagem háberleana, por exemplo, seria aquela que possibilitasse a formação do cidadão-hermenêuta (integrante da sociedade aberta), capaz de, direta ou indiretamente, contribuir para interpretação do texto constitucional, em busca de sua efetividade.

A teria de Häberle, nesse contexto, a não se limitaria a práticas educacionais voltadas à mera democratização de direitos e deveres – mesmo aqueles elencados por Marshall – ou à simples popularização de conceitos básicos de Direito, a exemplo dos conceitos de constituição, lei, decreto e, entre outros, portaria. Acima disso, envolveria a formação de um sujeito capaz de exercer, de fato, a sua condição de intérprete da constituição.

6.2 CONSIDERAÇÕES EM FACE DA NECESSIDADE DE TUTELA DO MEIO AMBIENTE ECOLÓGICAMENTE EQUILIBRADO

A tutela do meio ambiente encontra-se hoje resguardada em capítulo próprio da Constituição Federal de 1988 (capítulo IV). Em seu art. 225, concedeu status constitucional ao direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Para a tutela de tal direito, reforçou sua proteção impondo ao Estado e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Nota-se que a presença da “coletividade” impõe uma importância maior àquele que é também destinatário da norma constitucional. Cabe tanto à sociedade civil como ao Estado a preservação de um direito que se solidariza com as gerações futuras. Não por acaso, o constituinte preocupou-se com a formação educacional do cidadão ambientalmente consciente. E entendeu, pois, que não seria possível a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado sem que o Estado promovesse a educação ambiental em todos os níveis de ensino (art. 225, §1º, VI) (BRASIL, 1988).

A “Educação Ambiental” (*environmental education*) foi pela primeira vez suscitada na Conferência da Universidade de Keele (1965), sem uma definição muito clara. Após tal tratado, inúmeros outros aconteceriam para forjar conceitos, objetivos e princípios próprios da Educação Ambiental, como a Conferência de Estocolmo (1972), a Carta de Belgrado e a Conferência de Tbilisi (1977) (BRITO, 2013).



Destacou-se a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (1992), na ECO-92, com a formalização do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (UNCED, 1992). Isso porque houve o registro de dezesseis princípios relacionados à Educação Ambiental. Tais princípios possibilitaram a ascensão da Educação Ambiental ao patamar de direito humano (“direito de todos”) que busca, individual e coletivamente, local e globalmente, uma transformação social ensejada por uma consciência ambiental.

Ademais, a Lei nº 6.938/1981 incorporou a EA (art. 2º, X), como um dos princípios da Política Nacional do Meio Ambiente, ao incluir a educação ambiental para todos os níveis de ensino. Tal educação ainda incluiu a educação da comunidade, com o objetivo de capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

A Lei nº 9.795/99, ao criar a Política Nacional de Educação Ambiental, concebeu a Educação Ambiental (art.1º) como processo pelo qual tanto o indivíduo como a coletividade constrói “[...] valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. O referido diploma legal (1999) contemplou a Educação Ambiental como direito de todos (art. 3º) e um componente permanente e essencial à educação nacional. Por isso, apresentar-se-ia, de forma articulado, em todas as modalidades e níveis de ensino, ainda que em caráter não formal (art. 2º).

O referido diploma ainda traria inúmeros princípios para nortear a concepção de Educação Ambiental (art. 4º). Destaca-se a inclinação legal por uma educação humanista que deveria ser democrática e participativa, sempre envolta no pluralismo de ideias e na ética associada às práticas sociais (BRASIL, 1999).

Tais princípios evidenciam a influência dos tratados internacionais sobre o tema em nosso ordenamento jurídico. O amadurecimento do que seja a educação ambiental e sua importância alcançaria também a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento (ECO-92) e diversas outras leis nacionais. Isso porque todas elas não deixariam de normatizar a Educação Ambiental.

Em nível federal, por exemplo, destacam-se (a) a Lei nº 9.985/2000, em seu art. 5º, inciso IV, ao estabelecê-la como diretriz do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC); (b) a Lei nº 12.305/2010 (BRASIL, 2010, p. 1-11) (art. 5º), ao relacionar a Política Nacional de Educação Ambiental com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), ao estabelecer a Educação Ambiental como seu instrumento ou mesmo, por conta do art. 19, X, por estabelecê-la como conteúdo necessário para o plano municipal de gestão integrada de



resíduos sólidos; (c) a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 32, inciso II, por estabelecer a EA como objetivo do ensino fundamental, de nove anos.

A complexidade normativa apresentada acerca da Educação Ambiental, no entanto, não permite limitá-la a uma finalidade ecologicamente informativa. A Educação Ambiental deve buscar a preparação dos sujeitos por uma participação ativa e crítica nas questões ambientais, na esfera pública e privada. Afinal, a solução dos problemas socioambientais localiza-se na esfera política e social, encontra-se na superação da pobreza, do analfabetismo, na geração de oportunidades e na participação ativa dos cidadãos (LUZZI, 2005).

Por isso, Educação Ambiental pode ser entendida como uma práxis educativa e social. Práxis que busca a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitam entender a realidade e a atuação responsável e lúcida dos atores sociais, quer individualmente, quer coletivamente (LOREIRO, 2008).

Tal perspectiva coaduna-se com a Resolução CNE/CP nº 2/2012 (art. 3º). Nela, a Educação Ambiental é apresentada como instrumento para a construção de conhecimentos, valores e habilidades. Construção de conhecimentos que desenvolvam habilidades, atitudes e valores sociais, assim como o “[...] cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído” (BRASIL, 2012, p. 02)

Aqui, a Educação Ambiental exibe uma relação entre teoria e prática, enquanto práxis educativa e social, que visa à formação do cidadão e sua condição humana, pautado numa nova ética da relação entre sociedade e natureza. A Educação Ambiental, então, é o elemento estratégico na formação da ampla consciência crítica nas relações sociais e de produção (LOREIRO, 2008).

A educação ambiental articula-se com a teoria da sociedade aberta de Häberle. Se a ideia da sociedade aberta inclui o “cidadão ativo” no processo interpretativo, a educação ambiental, pelas noções apresentadas, forjaria o cidadão ambientalmente consciente para que se torne, além de destinatário da norma constitucional, um intérprete formal.

A Educação Ambiental é instrumento de mudança comportamental essencial para a formação do cidadão, essencial para a desconstrução do modelo tradicional que contempla apenas atores estatais. Da mesma forma que é um dever conjunto a tutela do meio ambiente, a condição de hermeneuta-constitucional não é atribuição apenas dos sujeitos tradicionalmente considerado, cabendo ao cidadão ambientalmente consciente não só estar inserido no catálogo da sociedade aberta, como participar dos espaços públicos necessários para tutela do meio ambiente ecologicamente equilibrado.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui se demonstrou que a Constituição Federal de 1988 representa o ápice da normatização do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro. O fato de a educação estar presente em todas as Constituições que já vigoraram em nosso Estado, evidencia a importância destinada ao tema pelos constituintes no decorrer da história.

O art. 205 da CF/1988 mostra-se importante para a constitucionalização do direito à educação. Isso porque destina, de forma inédita, um arcabouço tricotômico de finalidades: desenvolver o ser humano/pessoa, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho.

A educação tem como papel o preparo dos indivíduos para o exercício da cidadania. A educação ambiental para a cidadania, ademais, busca a preparação dos sujeitos por uma participação ativa e crítica nas questões ambientais, na esfera pública e privada. Participação esta que se intercala com teoria da sociedade aberta dos intérpretes da constituição, proposta por Häberle.

Essa perspectiva sustenta-se no fato de que a educação ambiental cidadã não deva se limitar apenas aos parâmetros conceituais tradicionais de cidadania, aprimorando-os com a noção de interpretação consciente e intencional da constituição, firmada na noção häberleana de sociedade aberta. Desse modo, a educação ambiental para o exercício da cidadania deve fomentar a formação do cidadão-hermeneuta ambientalmente consciente e não apenas se limitar a práticas educacionais voltadas à mera democratização de direitos e deveres ou à simples popularização de conceitos básicos de direitos.

Não se pode, por fim, desconsiderar que a viabilização da presente proposta dependerá do aprofundamento e aprimoramento de estudos futuros, que estabeleçam parâmetros conceituais necessários à instrumentalização da educação para o exercício da cidadania nessa perspectiva

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. Avanços e contradições na construção de relações democráticas. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Democracia e subjetividade**: a produção social dos sujeitos democráticos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010.

ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.



_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Lei nº 6.938/1981, 1981.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2012, 2012a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional.** 6. ed. Coimbra: Livraria Almeida, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. Práticas corporais infantis e currículo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corporinfância**: exercícios tensos de crianças; por outras pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional**: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-98.

LUZZI, D. Educação ambiental: pedagogia, política e sociedade. In: PHILIPPI JR., A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005

MENDES, Gilmar Ferreira; VALE, André Rufino do. O pensamento de Peter Häberle na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. **Observatório da Jurisdição Constitucional**. Brasília: IDP, Ano 2, 2008/2009.

MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. **Concepção de cidadania**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RATTNER, Henrique. **As alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.