

Fabício Veiga Costa
Ivan Dias da Motta
Sérgio Henriques Zandoná Freitas
(Orgs.)



EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS



Desafios para a construção da
igualdade na sociedade contemporânea



Objetiva-se com a presente obra estabelecer interlocução científica entre pesquisadores de diversas instituições de ensino superior, proporcionando o estudo crítico-epistemológico de temas atuais, além de relevantes sob o ponto de vista teórico-pragmático. Pretende-se estimular a produção e a divulgação científica de pesquisas que ultrapassem os muros da academia e propõe discussões de cunho prático, objetivando a intervenção e ressemantização das estruturas sociais. Na presente obra são debatidos e problematizados os objetivos fundamentais do direito à educação, previsto no texto da Constituição brasileira de 1988, especificamente no que atine ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o mercado de trabalho e formação cidadã. A participação da família, sociedade e do Estado, ao longo da formação acadêmico-profissional dos discentes, é de significativa importância para viabilizar a construção de cidadãos e profissionais comprometidos com os desafios da sociedade democrática, marcada pelo pluralismo, diversidade e desigualdades.



Educação e Proteção dos Direitos Fundamentais

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

Educação e Proteção dos Direitos Fundamentais

Desafios para a construção da igualdade na sociedade contemporânea

Organizadores

Fabício Veiga Costa

Ivan Dias Da Motta

Sérgio Henriques Zandoná Freitas



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias Da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (Orgs.)

Educação e Proteção dos Direitos Fundamentais: desafios para a construção da igualdade na sociedade contemporânea [recurso eletrônico] / Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias Da Motta; Sérgio Henriques Zandoná Freitas (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

513 p.

ISBN - 978-65-5917-453-9

DOI - 10.22350/9786559174539

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Direitos fundamentais; 2. Educação; 3. Igualdade; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 340

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito 340

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Paulo Freire

Sumário

Apresentação 17

Fabício Veiga Costa
Ivan Dias da Motta
Sérgio Henriques Zandona Freitas

Prefácio 19

Graciane Rafisa Saliba

1 21

A (in) viabilidade jurídica, técnica e social do ensino à distância: uma análise do alcance das atividades acadêmicas aos discentes

Alice Quadros Miranda
Fabício Veiga Costa

RESUMO: Cinge-se o artigo em abordar aspectos da adoção do ensino à distância no Brasil em tempos de isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19, que chegou ao país em fevereiro de 2020, acarretando na paralisação das atividades presenciais das instituições de ensino. Diante de tais fatos e das críticas que a medida governamental tem recebido, o presente trabalho visa analisar a possibilidade jurídica e tecnológica, bem como a viabilidade social, considerando-se os problemas pré-existentes no país. Destaca-se que a solução tem sido muito questionada, mormente pelo fato de não atingir os brasileiros mais carentes. Ao final, pretende-se concluir, diante desses três prismas, se a solução encontrada é aquela que mais atende às necessidades dos discentes em nosso contexto fático e social.

Palavras-chave: Ensino à distância. Educação. Pandemia. Tecnologia.

2 40

Os desafios da efetividade do direito ao acesso à educação rural no Brasil

Andreia Ferreira Noronha
Sérgio Henriques Zandona Freitas

RESUMO: O presente artigo visa estudar os desafios da efetividade do direito à educação rural no Brasil considerando que a atual ordem jurídica elevou os direitos sociais entre eles a educação a categoria de direitos fundamentais, bem como as dificuldades de implementação de políticas públicas. A metodologia utilizada caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica a partir de uma análise geral do contexto histórico, social e educacional utilizando-se do método dedutivo. Verifica-se que a promoção da educação rural está diretamente relacionada ao desenvolvimento social rural. Contudo, historicamente, as políticas públicas de investimentos no campo privilegiam uma classe econômica dominante e retroalimenta um sistema de desigualdades sociais. A partir da constituição de 88 foi possível rediscutir a educação rural no Brasil, contudo a efetividade ainda se encontra muito aquém do necessário.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Efetividade. Educação Rural. Movimentos Sociais. Políticas Públicas.

O processo de ensino à distância nas penitenciárias brasileiras: uma análise acerca do princípio da universalização da educação em tempos de pandemia

Camila Giovana Xavier de Oliveira Frazão

Fabício Veiga Costa

RESUMO: A LEP, foi sancionada em 1984, com o fito de tutelar a execução penal no Brasil. Ela aborda os direitos e deveres do apenado durante o cumprimento da pena. E entre esses direitos está o de assistência educacional. O presente trabalho foi feito com o propósito de tratar sobre a evolução do ensino no ambiente carcerário, e posteriormente, da possibilidade de educação à distância no sistema prisional brasileiro, como meio de garantia a universalização do ensino mesmo em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Lei de Execução Penal. Ensino à distância. Educação. Pandemia. Universalização do ensino.

As cotas sociais e a desigualdade da população brasileira

Carlos Rafael da Silva

Ivan Dias da Motta

RESUMO: O presente artigo visa demonstrar que a inclusão social, promovida pela atual lei de cotas sociais, beneficia as pessoas considerando a sua raça e a sua condição econômica, provenientes de escolas públicas na fase anterior, visando combater as desigualdades existentes no país. O acesso ao ensino superior gratuito, que são oferecidos pelas universidades públicas, além de sua gratuidade, melhor qualidade, eram, antes da lei de cotas sociais, disponíveis apenas para os alunos provenientes do ensino fundamental e médio da rede particular, tendo em vista a sua qualidade muito superior de ensino, quando comparado com o ensino público, possibilitando, assim, que seus alunos fossem aprovados nas provas de seleção das universidades federais públicas e das escolas técnicas federais. Conseguiu a nova norma proporcionar uma relativa inclusão social, apesar de não ter conseguido reduzir o racismo e as diferenças sociais, durante o período de duração dos cursos. Mérito para a inclusão social proporcionada pela lei das cotas sociais, mas precisa-se de avanços. A partir deste momento, o fator mais relevante para se conseguir avançar, seria visar a qualidade dos ensinos públicos fundamental e médio, viabilizando um bom desempenho dos alunos cotistas durante o todo o curso gratuito para que foi selecionado, nas universidades federais públicas, ou nas escolas de ensino técnico federal, diminuindo-se assim, a diferença do nível intelectual dos alunos, quando comparando entre os alunos provenientes de escolas particulares e os das públicas – com isto, reduzida será as diferenças tanto raciais quanto sociais – isonomia, condição ideal para que negros e indígenas, de baixo poder aquisitivo e provenientes de escolas públicas tenham de volta a sua dignidade humana, estando incluídos na sociedade - sociedade justa, com livre acesso – presente estará o princípio da igualdade, diminuindo o quadro da grande diferença econômica e social que castiga o Brasil, combatendo a exclusão social e a grande desigualdade na distribuição de renda.

Palavras-chave: Cotas sociais. Desigualdades sociais e raciais. Ensino público de qualidade. Igualdade. Inclusão Social.

O ensino não presencial no Brasil: uma análise acerca das aulas remotas em tempos de pandemia de coronavírus

Cleiton Luiz Ferreira de Jesus

Deilton Ribeiro Brasil

RESUMO: O ensino à distância existe no Brasil pelo menos desde o início do século XX. E com o advento da internet de alta velocidade passou a ser possível até mesmo a existência de cursos superiores à distância. O sistema que engloba aulas EaD e presenciais coexistiam de forma harmônica, até a disseminação da pandemia de coronavírus que passou a impedir a ocorrência das aulas presenciais. O trabalho se utilizou do método dedutivo para analisar quais são os desafios das aulas remotas para os alunos e professores, além de analisar perspectivas para o futuro do presente tema problema.

Palavras-chave: Ensino a distância. Aulas remotas. Educação. Coronavírus. Aula não presencial.

Educação à distância de jovens e adultos: remição da pena

Elísio Nascimento Batista Júnior

Fabrício Veiga Costa

RESUMO: O método utilizado na pesquisa do tema será o dedutivo, pretendendo-se partir de um método macro analítico para um direcionamento específico. Objetiva-se com o presente artigo científico, primeiramente, estudar a origem, conceituar e formatar os aspectos principais da remição da pena por estudo na modalidade à distância, estabelecendo um paralelo com o direito fundamental à educação. Na sequência, analisar a concreta efetivação deste benefício penal para redução do tempo de prisão, traçando as dificuldades existentes e propondo soluções para sua implementação.

Palavras-Chaves: Execução Penal. Remição da Pena. Direito Fundamental à Educação. Ensino à distância.

Desafios da implementação e abordagem da educação sexual na escola

Fernanda Fernandes da Silva

Deilton Ribeiro Brasil

RESUMO: A Educação sexual é um processo contínuo e permanente de aprendizagem. Os primeiros e principais responsáveis por uma educação sexual que permita uma visão consciente da sexualidade são a família. Contudo, diante da dificuldade da maioria dos pais em abordar os aspectos físicos e comportamentais da sexualidade humana com seus filhos, a escola surge como importante vetor a promover a abordagem dessa temática. O artigo referente tem como objetivo refletir sobre a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e analisar estratégias para melhorar a abordagem da temática nas escolas. Justifica-se a pesquisa no intuito de estimular discussão científica e reflexão crítica quanto à necessidade e viabilidade de que a temática sexualidade seja abordada nas escolas. Utilizou-se a revisão bibliográfica a partir do método dedutivo.

Palavras-chave: Educação. Sexualidade. Adolescência. Escola.

Conhecimentos básicos de direito na formação educacional para o exercício da cidadania

José Augusto Dutra Bueno

Fabrício Veiga Costa

RESUMO: O exercício da cidadania é atitude importantíssima para uma Democracia e para um Estado Democrático de Direito. Contudo, para a concretização destas posturas é indispensável a existência de condições favoráveis para que estas ações floresçam pelos membros da sociedade. Assim, mediante estudo teórico-bibliográfica e documental, sob uma ótica crítica, analítica e reflexiva, de autores e da legislação, busca-se por meio do método científico dedutivo fundado em raciocínios lógico-dedutivos, compreensão de situações específicas, e com procedimento técnico fundamentado em análise interpretativas, comparativas e críticas, busca-se abordar uma reflexão sobre caminhos a serem trilhados para uma formação mais efetiva para a cidadania.

Palavras-Chaves: Cidadania. Formação Educacional. Constituição. Democracia. Estado Democrático de Direito.

O cinema como ferramenta de reflexão jurídica: uma discussão sobre o movimento LGBT nos EUA a partir do filme *Stonewall*

Núbia Franco de Oliveira

Fabrício Veiga Costa

RESUMO: O cinema, além de ser uma ferramenta útil ao processo educativo, frequentemente retrata temas afins e/ou diretamente relacionados ao Direito. Assim, questiona-se: como, exatamente, o cinema pode ser utilizado enquanto ferramenta de ensino e aprendizado para o estudo do Direito? Este trabalho tem como objetivos discutir a importância do cinema enquanto ferramenta apta a auxiliar o

ensino e a reflexão jurídica e, posteriormente, analisar como o filme *Stonewall* (2015) pode ser utilizado para promover um debate sobre o movimento LGBT nos Estados Unidos da América, destacando-se questões referentes à representação de pessoas trans e não-brancas no filme.

Palavras-chave: Cinema. Direito. Identidade de gênero. LGBT. Stonewall.

10

211

A educação ambiental e as novas concepções acerca da justiça social

Rafael Clementino Veríssimo Ferreira

Fabrício Veiga Costa

RESUMO: A educação ambiental se apresenta como solução eficaz e duradoura para sanar os efeitos das mudanças climáticas decorrentes do comportamento destruidor da espécie humana. É nessa perspectiva que o presente trabalho visa mostrar que a mudança da mentalidade mundial passa pelo estabelecimento de diretrizes na educação básica que busque proteger o meio ambiente e remontar o conceito de justiça social, de modo a resguardar os grupos vulneráveis, que sofrem mais profundamente os efeitos das instabilidades climáticas. O trabalho lançou mão do método hipotético-dedutivo com o propósito de apresentar soluções para a atual crise educacional e ambiental em nível global.

Palavras-chave: Educação ambiental. Justiça social. Crise. Mudanças climáticas. Meio ambiente.

11

232

Metodologias ativas no ensino jurídico: aplicação da aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning - PBL) nas faculdades de direito brasileiras

Rayssa Rodrigues Lopes

Ivan Dias da Motta

RESUMO: A presente pesquisa analisa o método primitivo utilizado no ensino jurídico brasileiro e a possibilidade de atualização diante do advento da tecnologia. Descrita a evolução histórica das faculdades de Direito e como o ensino "tradicional" necessita avanços, o artigo objetiva estimular um debate acerca da aplicabilidade de alternativas no ensino, que podem propiciar um melhor aproveitamento aos alunos. Conclui ser necessário ponderar a modernização. Para tanto, se realizou a pesquisa teórico-bibliográfica e se valeu do método dedutivo-hipotético, através de exposição de posicionamentos doutrinários. A pesquisa justifica-se pela atualidade do tema em relevância social diante dos desafios no cenário educacional.

Palavras chave: Metodologias ativas. Ensino Jurídico. Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação. Faculdade de Direito.

12

251

Efetivação da educação como direito fundamental dos imigrantes haitianos no Brasil após a resolução normativa CNIG nº 97 de 12 de janeiro de 2012

Rogério de Miranda Ciqueira

Sérgio Henriques Zandona Freitas

RESUMO: Desde o princípio, tratou-se a educação como pilar do desenvolvimento das civilizações, abarcando todas as possibilidades de efetivação das garantias diante da sociedade, bem como o suprimento das necessidades diárias de sobrevivência e adaptação no contexto histórico. Prova de tal necessidade e reconhecimento da educação como base social, tem-se por conhecimento, as práticas realizadas desde épocas remotas, referenciadas aos ensinamentos repassados pelos gregos aos seus povos, na certeza do desenvolvimento de toda a sociedade, tanto na busca pela evolução cultural, social e também econômica. Por resultado, o sistema educacional de um Estado, figura-se como eixo central de todas as políticas públicas de desenvolvimento, garantindo-se a possibilidade de melhoras no cenário tanto nacional, quanto pesquisas e iniciativas científicas, bem como no cenário internacional, quanto os investimentos referenciados por países desenvolvidos na perspectiva de lucratividade e retorno. Diante das considerações, o Brasil passa a realizar considerações acerca do eixo fundamental para o seu desenvolvimento, garantindo a EDUCAÇÃO como direito fundamental, previsto no texto constitucional desde a época do Império. O investimento em políticas públicas voltadas para a ampliação e manutenção da qualidade do ensino nas salas de aulas brasileiras, tem-se tornado prática fundamental para o desenvolvimento do país, garantindo-se uma das aplicações de manutenção da educação, a redução da evasão escolar, na tentativa de redução das desigualdades, adaptação de novos modelos de ensinos, e garantia da manutenção da prevalência das crenças e costumes dos alunos inseridos neste contexto. O presente texto apresentará pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento

das ações e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento educacional no Brasil na perspectiva da redução das desigualdades, sejam elas sociais, de crenças e costumes, tomando por base a referência de imigrantes na busca de melhores condições de vida. Para tanto, será realizado levantamentos sobre a manutenção, integração e adaptação dos povos haitianos nas salas de aulas após a concessão do visto humanitário pelo governo federal em 2010.

Palavras Chaves: Educação. Sistema Educacional Brasileiro. Imigração. Haitianos. Direitos Humanos.

13

275

Educação em direitos e direito à educação: a legitimidade da Defensoria Pública em garantir o acesso à educação e promover a educação jurídica

Tamara Brant Bambirra

Marcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Moraes

RESUMO: A Constituição Federal trata o direito à educação como uma forma de exercício da cidadania além de ser inerente a dignidade da pessoa humana. Este artigo busca analisar a legitimidade institucional da Defensoria Pública em atuar como garantidora do acesso à educação e promotora da educação em direito, visto que se trata de uma instituição pública com atribuição de promover o acesso à justiça aos hipossuficientes, ou seja, a população mais vulnerável. Será apresentado nesse estudo jurisprudências sobre a relação existente entre a Defensoria Pública e o direito à educação. O presente trabalho foi desenvolvido através de estudo bibliográfico. Em conclusão, foi possível constatar que a educação em direitos é um mecanismo de transformação social e de efetivação do acesso à justiça, bem como comprovou que a Defensoria Pública possui legitimidade para tutelar o direito à educação, bem como tem como dever promover a educação jurídica da população.

Palavras-Chave: Defensoria pública. Educação. Direitos humanos. Educação jurídica. Educação em direitos. Acesso à justiça.

14

298

O imigrante e a educação brasileira

Mirela Guimarães Gonçalves Couto

Marcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Moraes

RESUMO: O deslocamento populacional possui amplos desdobramentos e, portanto, várias perspectivas analíticas. O fenômeno dos processos migratórios acarreta mudanças na ordem social e econômica de um país. O tema tratado nesta exposição diz respeito aos imigrantes e a educação que lhes é prestada pelo Estado brasileiro. Serão abordadas questões históricas, culturais e políticas da migração e da educação. A pesquisa é predominantemente bibliográfica e também documental. As metodologias adotadas foram a dedutiva e a crítico-dialética. O estudo conduziu à conclusão de que o Brasil ainda precisa atuar de forma mais incisiva na busca pelo fornecimento de uma educação de qualidade aos imigrantes. É inegável que fazer valer o direito social à educação é um desafio enfrentado pelo Brasil de uma forma geral, em relação a todos brasileiros natos. No plano dos alunos imigrantes tal desafio é ainda mais grandioso por envolver questões peculiares da migração que geram impacto social. Os imigrantes encontram dificuldades no dia a dia escolar para progredirem e conviverem em harmonia, principalmente por implicações culturais. A educação é direito básico de todo ser humano. Se por um lado se fala em direito, por outro lado há o dever do Estado brasileiro em efetivar os direitos humanos. O processo de escolarização do imigrante no Brasil século XXI merece atenção e exige uma postura proativa do Estado na busca pela sociedade fraterna constitucionalmente assegurada. A inclusão das minorias sociais deve ser garantida em todas suas formas e em todos os setores, principalmente na área educacional. A educação deve ser entendida como o meio mais eficaz de transformação social.

Palavras-Chave: Imigrante. Educação. Direitos humanos.

15

317

As consequências do desconhecimento das leis educacionais por professores, pais e alunos

Carolina Furtado Amaral

Deilton Ribeiro Brasil

RESUMO: O presente estudo visa compreender a importância do conhecimento das leis pelos professores, pais e alunos, haja vista que a educação é o caminho para que possamos encontrar um modo mais igualitário, perspectivas de mudança, garantir o desenvolvimento social, econômico e

cultural. O direito à Educação de qualidade é basilar porque assegura o cumprimento de outros direitos. E, portanto, é preciso conhecer, saber o que solicitar e a quem buscar. Assim, o presente artigo terá como escopo o direito social à educação, sua historicidade, bem como sua relevância enquanto direito social para garantir a dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Educação. Leis. Desconhecimento. Dignidade da pessoa humana.

16

339

Análise da crise no processo de ensino-aprendizagem do curso de direito: a necessidade de desconstrução do tradicionalismo e educação bancária em prol de novas metodologias

Cleonácio Henrique Afonso Silva

Fabício Veiga Costa

RESUMO: O ensino jurídico no Brasil, apesar da grande quantidade de cursos de Direito, é assolado por uma crise qualitativa, motivada por tendências tradicionalistas e de educação bancária que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o presente artigo objetiva analisar este cenário, identificando a crise e suas causas, bem como as novas perspectivas metodológicas de ensino de qualidade que podem solucionar o problema instalado na educação superior em Direito. O trabalho se justifica na importância que exerce o ensino jurídico para a sociedade, já que a qualidade dos profissionais que atuam na área interfere diretamente na manutenção do Estado Democrático de Direito e na garantia de Direitos Fundamentais. O estudo tem caráter explicativo, identificando as causas do problema e se utiliza de procedimentos de pesquisa bibliográfico e documental para elucidação do assunto trabalhado. Ao final, percebe-se que a crise do ensino jurídico está centrada nos métodos de ensino utilizados ao longo de décadas, sendo imprescindível uma reformulação pedagógica pautada em metodologias emancipadoras do sujeito e esvaziamento do ensino tradicional.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Processo de ensino-aprendizagem. Metodologia. Tradicionalismo. Educação bancária.

17

357

Avaliação do estudo do ensino jurídico no Brasil: uma revisão da literatura

Daniel Ferreira dos Santos

Fabício Veiga Costa

RESUMO: Estudar o ensino, seja do Direito, seja de qualquer área do saber, exige, primeiramente, a compreensão de que ensinar deve ser uma via de mão dupla; uma necessária interação *entre* docentes e discentes, visando à construção do conhecimento, do olhar crítico e investigativo da sociedade e, prioritariamente, das bases de uma cidadania ativa. Ou, ainda que não se atinjam todos esses objetivos, o ensino *deve ser*, no mínimo, uma experiência mútua de aprendizado, valorização do outro e de comunicação. Sendo assim, o presente trabalho apresenta um levantamento e discussão do desenvolvimento do estudo do ensino jurídico no Brasil. Percebeu-se que as instituições de ensino superior devem se pautar por uma lógica de inclusão, e isso envolve um esforço social, resultando numa nova interação professor-aluno, num ensino que não sobreviva sem pesquisa, um estágio profissional que não faça sentido sem que de alguma forma repercuta em possibilidades de transformação social e de um profissional que seja resultado direto disso.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Conhecimento Jurídico. Pesquisa em Direito.

18

394

Perspectivas acerca da educação escolar indígena no Brasil

Davi Prado Maia Oliveira Campos

Magno Federici Gomes

RESUMO: O tema tratado nesta exposição é o modelo de educação escolar indígena no Brasil, com destaque para uma abordagem acerca das peculiaridades deste modelo educacional, das perspectivas de evolução e desenvolvimento deste em sede da educação pátria, considerando as tradições culturais, os costumes e as crenças desse grupo de pessoas. A educação escolar dos índios se apresenta, contemporaneamente, como desafio às entidades estatais. Isso ocorre em razão das dificuldades históricas, financeiras e culturais que se têm em relação às comunidades indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada de 1996, a Lei 9.394, trouxe, de forma pioneira, a possibilidade de uma educação "multicultural e bilingue" às populações indígenas. No entanto, a implementação desta

tem se mostrado um desafio cultural, político, histórico e social, haja vista que diversas comunidades indígenas ainda não recebem educação escolar básica, bem havendo um caminho árduo e longo a ser trilhado para que se atinjam os objetivos de promoção de educação escolar básica aos indígenas. O objetivo do trabalho é a análise da situação de educação escolar dos indígenas, à luz da legislação protetiva do índio atualmente em vigência, e das perspectivas para o futuro, considerando as possibilidades de evolução do modelo escolar indígena, bem como as necessidades de mudança na estrutura escolar vigente, para que se atinjam os objetivos de educação a todos os índios. A pesquisa é predominantemente bibliográfica e documental. As metodologias adotadas foram a dedutiva e a crítico-dialética. O estudo conduziu à conclusão de que, à luz da legislação protetiva dos indígenas, sob a perspectiva educacional, constata-se uma evolução histórica em relação a momentos passados no cenário jurídico pátrio. No entanto, a necessidade de adoção de uma visão mais protetiva e efetivamente capaz de proporcionar a satisfação das necessidades educacionais do índio se demonstra evidente, para que as populações indígenas se sintam efetivamente integradas culturalmente e respeitados seus direitos fundamentais básicos em igualdade jurídica à sociedade em geral.

Palavras-Chave: Populações indígenas. Educação Escolar. Desafio cultural. Legislação protetiva.

19

413

O ensino do direito no ensino médio como promoção da cidadania plena

Diego Sousa Campos Costa

RESUMO: O presente trabalho busca aclarar as razões pelas quais se faz necessário o ensino do Direito nas escolas de Ensino Médio, afim de proporcionar ao aluno o conhecimento de seus direitos e obrigações, para que deste modo possa participar politicamente de forma efetiva e, tão somente assim, exercer a cidadania de forma plena. Entende-se que a cidadania não é apenas o conjunto de direitos e obrigações que o indivíduo carrega ao longo de sua vida, mas principalmente, a ciência destes direitos e deveres, para seu gozo real e definitivo. O ensino do Direito não seria realizado de maneira à aprofundar-se em temas específicos e legislações completas, mas, teria caráter complementar, para auxílio e melhor compreensão das disciplinas já existentes que tratam do desenvolvimento humano e seus desdobramentos, como história, filosofia e principalmente, sociologia.

Palavras-chave: Direito. Ensino do Direito. Ensino Médio. Cidadão. Filosofia. Sociologia. Política. Aluno.

20

425

Escola sem partido: um retrocesso nas garantias fundamentais dos cidadãos

Diego Borges Cruvinel

RESUMO: O projeto de Lei nº 274/17 que institui o programa intitulado “escola sem partido” foi aprovado em primeiro turno na Câmara Municipal de Belo Horizonte, trazendo instabilidade para os educadores e alunos, pois a Lei, em síntese censura a liberdade de expressão do professor e monitora a sua atividade docente dentro das salas de aula, violando Princípios Constitucionais. O movimento “escola sem partido” surgiu com o advogado Miguel Nagib, que tinha o entendimento que a escola de sua filha tinha professores que faziam doutrinação ideológica e cerceavam o direito das famílias em educar seus filhos moral e religiosamente. Diante disso, o movimento tomou grande repercussão, virando projeto de Lei e colocando em risco a educação no país. Tal projeto de Lei não coaduna com os princípios constitucionais, pois se proíbe, se imputa conduta, não se trata de liberdade, mas sim de tolhimento, autoritarismo, coerção, que fogem às diretrizes de um estado democrático.

Palavra-chave: Escola sem partido. Inconstitucionalidade. Legalidade.

21

438

A importância da inclusão da disciplina Direito Notarial e Registral no ensino superior

Fernanda Pereira Costa

Graciane Rafisa Saliba

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar a importância da inclusão da disciplina de direito notarial e registral no ensino superior. A inclusão da disciplina de direito notarial e registral no ensino superior seria um grande avanço na sociedade, na medida em que bacharéis de direito e advogados poderiam ter acesso a noções básicas elementares do direito notarial e registral, evitando, desta forma, conflitos entre advogados, notários e registradores, que por muitas vezes trabalham através de notas devolutivas, tendo em vista o desconhecimento do direito notarial e registral, impedindo a celeridade dos procedimentos extrajudiciais.

Palavras-chave: Direito Fundamental à Educação. Inclusão. Ensino Superior. Disciplina de direito notarial e registral. Simplificação dos procedimentos extrajudiciais.

A formação da identidade da pessoa com deficiência no ensino superior como obtenção do pleno desenvolvimento

Fabrizia Angelica Bonatto Lonchiati

RESUMO: O presente artigo, por intermédio de pesquisa bibliográfica, busca alcançar o estado da arte sobre a formação da identidade da pessoa com deficiência no ensino superior, como forma de concretização do pleno desenvolvimento, uma das finalidades educacionais descritas no art. 205 da Constituição Federal. Para tanto, este trabalho pretende dialogar acerca da ligação entre o pleno desenvolvimento e a construção da identidade, para, posteriormente, identificar se é possível alcançar a construção da identidade da pessoa com deficiência dentro do ensino superior.

Palavras-chave: Educação superior. Construção da identidade. Pessoa com deficiência.

O direito educacional do refugiado e sua liberdade religiosa: uma análise com base nos precedentes do Tribunal Europeu de Direitos Humanos

Paula Senra de Oliveira Amaral

Evelyn Pinheiro Tenório de Albuquerque

Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais

RESUMO: O estudo analisa a problemática do direito à educação dos refugiados à luz do princípio da liberdade religiosa por intermédio da análise dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos e de direitos dos refugiados e da análise de julgados do Tribunal Europeu de Direitos Humanos. Tais julgados enfatizam a garantia da liberdade de pensamento, consciência e religião e permitem que a educação dos filhos seja consoante às convicções religiosas e filosóficas dos pais. Percebeu-se portanto, que até o presente momento, a aplicação da pedagogia intercultural como ferramenta metodológica para integração social dos refugiados nos ambientes educacionais é uma alternativa viável.

Palavras-chave: Refugiados. Liberdade Religiosa. Direito à Educação. Direitos Humanos.

Apresentação

*Fabrício Veiga Costa*¹

*Ivan Dias da Motta*²

*Sérgio Henriques Zandona Freitas*³

O livro intitulado **“EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS – DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA”** é resultado de atividades de pesquisas desenvolvidas pelo **GRUPO DE PESQUISA CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO** e reúne coletânea de artigos científicos produzidos por pesquisadores de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, cuja temática central é a educação e o ensino jurídico. A referida obra é organizada pelos professores doutores Fabrício Veiga Costa – **pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna**; Ivan Dias da Motta – **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Unicesumar**; Sérgio Henriques Zandona Freitas - **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Fumec**.

Objetiva-se com a presente obra estabelecer interlocução científica entre pesquisadores de diversas instituições de ensino superior,

¹ Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Educação – UFMG. Pós-Doutorando em Psicologia pela PUCMINAS. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da Graduação em Direito FAMINAS-BH, FPL, FAPAM e FASASETE- Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7152642230889744>

² Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>. Pesquisador do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação. Bolsista Produtividade em Pesquisa do ICETI.

³ Coordenador e docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito (PPGD) da Universidade FUMEC. Editor Chefe da Revista Jurídica Meritum FUMEC. Pós-Doutor em Direito pela UNISINOS e pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutor, Mestre e Especialista em Direito pela PUC MINAS. Assessor Judiciário no TJMG. Coordenador do Instituto Mineiro de Direito Processual (IMDP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>. E-mail: sergiohzhf@fumec.br. Site: www.imdp.com.br e www.zandona.pro.br

proporcionando o estudo crítico-epistemológico de temas atuais, além de relevantes sob o ponto de vista teórico-pragmático. Pretende-se estimular a produção e a divulgação científica de pesquisas que ultrapassam os muros da academia e propõe discussões de cunho prático, objetivando a intervenção e ressemantização das estruturas sociais.

As pesquisas desenvolvidas pelo professor Sérgio Henriques Zandona Freitas possui apoio direto da **FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais**, além do direto incentivo oferecido pela Universidade de Itaúna; Unicesumar e Fumec. Pesquisadores renomados na área de educação e ensino jurídico protagonizam os debates científicos propostos, juntamente com os resultados das pesquisas desenvolvidas por mestrandos em Direito da UIT, FUMEC e UNICESUMAR, que sob orientação e supervisão dos professores dos respectivos programas, trouxeram à baila reflexões que ultrapassam as barreiras da dogmática analítica. Convidamos o leitor para conhecer os textos e debruçar-se no estudo da educação como um direito fundamental corolário da diversidade e pluralismo democrático que marcam a sociedade contemporânea.

Na presente obra são debatidos e problematizados os objetivos fundamentais do direito à educação, previsto no texto da Constituição brasileira de 1988, especificamente no que atine ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o mercado de trabalho e formação cidadã. A participação da família, sociedade e do Estado, ao longo da formação acadêmico-profissional dos discentes, é de significativa importância para viabilizar a construção de cidadãos e profissionais comprometidos com os desafios da sociedade democrática, marcada pelo pluralismo, diversidade e desigualdades.

Prefácio

*Graciane Rafisa Saliba*¹

A educação consiste no sustentáculo da conscientização e eficácia dos direitos fundamentais, a sociedade multifacetada e complexa é desafiada com um tratamento jurídico-normativo que sempre ficará aquém das demandas e acontecimentos cotidianos.

E nesse contexto a COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS vem ocupar um *locus* de demandas sociais e sede de conhecimento, e especificamente no livro 11, intitulado **“EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS – DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA”** apresenta traços marcantes para superação dos limites epistemológicos, com proposições e reflexões que têm o condão de democratização e inclusão social.

A sensibilidade e a humanidade admirável dos organizadores Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta e Sérgio Henriques Zandona perpassam pelos autores participantes, despertando o cenário jurídico para a reflexão e superação dos preconceitos e da exclusão social para alcançar a concretude da educação e dos direitos fundamentais.

A educação tem um papel fundamental, além de estar no rol dos direitos fundamentais, cria condições para a transformação da consciência sobre o contexto sócio histórico e cultural e para o questionamento crítico e transformador. Ao ter acesso à educação o indivíduo se empodera, tornando-se cidadão, ciente de direitos e obrigações. Os direitos devem ser

¹ Doutora em Direito pela Pucminas. Mestre em Direito pela Pucminas. MBA em Direito do Trabalho pela FGV. Especialista em Derecho del Trabajo y Crisis Económica pela Universidad Castilla-La Mancha, Espanha. Professora da Universidade de Itaúna e da FAPAM - CV: <http://lattes.cnpq.br/4762386374081250>

promovidos e propagados através da educação, vez que, o campo educacional tem muito a contribuir na tarefa de promoção dos direitos humanos. A educação é, antes de tudo, um compromisso com o outro, com a pessoa, com o ser humano, precisando, por isso, desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência cidadã, alicerçada na preocupação e na defesa dos direitos humanos.

O livro 11, **“EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS – DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA”**, exerce com maestria esse papel, com artigos que permeiam a esfera do ensino a distância e o ensino não presencial, tão difundido no século XXI e no período de pandemia, até mesmo sua utilização para remição da pena; os desafios do acesso à educação rural no Brasil, país continental; as cotas sociais e a desigualdade da população brasileira; a educação sexual, ambiental, indígena e a imigração, que provoca abalo as estruturas quando não há uma população consciente e cidadã. E, ainda, trata da inserção de disciplinas e reflexão sobre o sistema educacional existente no país.

Nesse contexto e com esse teor, portanto, a obra exsurge de maneira a abalar as estruturas e despertar reflexões que propiciam o crescimento humano e profissional, retirando as vendas que tapam e cegam os olhares para um país que urge para a construção de uma igualdade democrática e participativa. Sem delongas, delicie-se e permita-se refletir, aceitar e debater!

A (in) viabilidade jurídica, técnica e social do ensino à distância: uma análise do alcance das atividades acadêmicas aos discentes

*Alice Quadros Miranda*¹

*Fabício Veiga Costa*²

1. Introdução

Entre o final de 2019 e o início de 2020, começou a disseminar no mundo uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, a COVID-19, a qual apresenta manifestações variáveis, podendo ir de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, capazes de levar a óbito. Segundo estudos, a transmissão dessa doença se dá por meio de gotículas de saliva ou catarro, de toques do aperto de mão e de objetos e superfícies contaminadas. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020)

Em lugares com maior número de pessoas, o vírus se propagava fácil e rapidamente. E, em razão disso, a primeira atitude dos países em que a doença era encontrada correspondia em evitar aglomerações e, consequentemente, um aumento exponencial nos casos registrados.

Nessa linha de raciocínio e em consonância com as atitudes dos outros países, o governo brasileiro suspendeu a realização de aulas presenciais de cerca de 47 milhões de estudantes, fechando

¹ Graduada em Direito pela Fundação Universidade de Itaúna. Aluna de disciplina isolada do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais, da Fundação Universidade de Itaúna.

E-mail: alicee.miranda29@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

aproximadamente 130 mil escolas, segundo dados do Banco Mundial. (O GLOBO, 2020)

Considerando-se a situação vivenciada, a presente exposição visa analisar as soluções adotadas pelos governantes brasileiros, para que o ensino e o ano letivo no país não sejam prejudicados. Cumpre salientar que não se pretende exaurir os problemas, mas apenas apontar, a (in) viabilidade da adoção do ensino à distância, como feito pelo Estado brasileiro, sobre o viés de três facetas, quais sejam, jurídica, tecnológica e social.

A priori, destaca-se que para desenvolvimento deste trabalho será utilizado o método dedutivo e que a pesquisa será realizada através de dados oficiais, divulgados pelo Estado, e pesquisas realizadas por estudiosos do ramo educacional. Para tanto, o presente trabalho será dividido em três tópicos.

Primeiramente, será analisado o ordenamento jurídico pátrio, com o fito de verificar a legalidade da adoção de ensino na modalidade remota, ainda que de forma excepcional. Trata-se, pois, de uma análise jurídica, abrangendo o texto constitucional e demais dispositivos normativos pátrios, passando, inclusive, por normas editadas pelo Ministério da Educação e Cultura para reger o assunto.

Em um segundo momento, será analisado a viabilidade tecnológica de tal medida. Neste tópico, portanto, observando-se dados quantitativos divulgados pelos centros de pesquisas brasileiros, pretende-se verificar a capacidade do ensino chegar aos estudantes de todo o país, considerando-se o acesso à internet e os materiais básicos necessários para o desenvolvimento das atividades com excelência. Ainda, será abordada a possibilidade de os professores estarem capacitados para fornecer o ensino aos discentes na modalidade remota com a mesma qualidade que o faria de forma presencial.

Por fim, será analisada a face social da presente pesquisa, compreendendo na capacidade das famílias brasileiras de exercer o papel dos docentes, prestando o devido auxílio àqueles que estão em processo de aprendizagem, e de fornecer o ensino com a mesma qualidade, de modo que os estudantes não sejam prejudicados academicamente. Ainda neste tópico, os impactos sociais causados pela suspensão das atividades presenciais, como a possibilidade de evasão escolar quando do retorno das atividades e a deficiência alimentar dos alunos de baixa renda, em face da ausência da merenda escolar.

O presente estudo, portanto, trata-se de um esforço em identificar eventuais problemas que podem inviabilizar o ensino à distância no Brasil, ainda que excepcional e temporariamente, e os prejuízos que a adoção do modelo poderá acarretar a uma parcela dos estudantes, principalmente do ensino básico. Será que o ensino chegará a todos com a mesma qualidade, considerando-se os três aspectos mencionados, sem nenhum prejuízo ao ano letivo? É o que pretende-se apresentar nos tópicos a seguir expostos.

Todavia, antes de iniciar a abordagem, destaca-se que o presente artigo não visa adentrar na distinção entre educação à distância e ensino remoto, o que tem gerado bastante divergência entre os estudiosos da área, e, portanto, os termos serão utilizados como sinônimos.

2 A possibilidade legal e jurídica do ensino à distância

A política educacional brasileira começou a ser tutelada pela Constituição Federal de 1934, a qual trouxe um capítulo sobre o tema e instituiu a educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (BRASIL, 2020a). Raposo (2005) assevera que, graças àquela ordem constitucional, o direito à educação voltou a ter um caráter moral e econômico. Todavia, a promulgação da Constituição de

1937, elaborada quando do golpe de Estado, acarretou na supressão de diversos direitos educacionais até então conquistados. (BRASIL, 2020d)

Na contramão da antiga norma, a Constituição de 1946 apresentou a educação como direito de todos indistintamente e estabeleceu que o ensino primário devesse ser disponibilizado de forma obrigatória e gratuita. (BRASIL, 2020c)

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a idéia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. (RAPOSO, 2005)

Apesar de todos os percalços e restrições vivenciadas durante o período da Ditadura Militar, a Constituição de 1988 concedeu à educação o caráter de direito social³, sob o fundamento de se tratar de interesse público. A ordem constitucional vigente, ainda, impôs o dever de responsabilização por tal direito ao Estado e à família, conforme disposto em seu artigo 205⁴. (BRASIL, 2020b)

No mesmo sentido e visando o mesmo grau de proteção das crianças e adolescentes em fase de alfabetização, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) prevê que a educação deve ser assegurada pela família, comunidade, sociedade em geral e pelo poder público.

³ Artigo 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2020b)

⁴ Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020b)

Salienta-se que a legislação supramencionada ainda instituiu os princípios básicos a serem observados para que tal direito seja efetivado em observância às suas finalidades primordiais, quais sejam, o pleno desenvolvimento psíquico do menor, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para adentrar no mercado trabalho. Dentre esses princípios, incluem-se igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser tratado com respeito por seus educadores e de ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 2020g)

Visando dar efetividade ao direito constitucionalmente estabelecido, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, a qual estabelece as diretrizes e bases a serem observadas para a educação nacional. Além de prever a obrigatoriedade e gratuidade da pré-escola e dos ensinos fundamental e médio (destinados aos estudantes de quatro a dezessete anos), tal norma apresenta a forma como o ensino deve ser disponibilizado. (BRASIL, 2020h)

Nesse sentido, instituiu que o ensino fundamental seria fornecido na modalidade presencial, sendo o ensino a distância utilizado apenas como meio de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (BRASIL, 2020h)

Ante a situação de extrema excepcionalidade que o mundo tem vivenciado, causada pela pandemia do coronavírus (COVID-19), a adoção do ensino à distância tem sido amplamente discutida e já incorporada em vários municípios brasileiros. Tal medida visa não prejudicar o andamento do ano letivo, de forma que seja observado e respeitado o mínimo de dias letivos de trabalho escolar e acadêmico, o que corresponde a duzentos dias, conforme disposto nos artigos 24, inciso I, e 31, inciso II, ambos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 2020h)

Para regulamentar a utilização dessa modalidade de ensino, em 1º de abril de 2020, foi decretada a Medida Provisória nº 934, a qual “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior” (BRASIL, 2020i). O primeiro dispositivo legal, de antemão, já determina que, excepcionalmente e em razão da pandemia, as instituições de ensino estão dispensadas de cumprir a carga horária anteriormente exigida:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do *caput* e no § 1º do art. 24 e no inciso II do *caput* do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o *caput* se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020i)

Pelo exposto, em síntese, percebe-se que a legislação pátria permite a adoção do ensino fundamental à distância em “casos emergenciais” e que atualmente tem-se relativizado algumas normas atinentes ao acesso à educação. A medida foi uma consequência da atual situação pandêmica causada pela COVID-19, o que permite que seja lançada mão das aulas presenciais (MENEZES, 2020), com vistas a não prejudicar o avanço acadêmico dos discentes e evitar que o ano letivo já iniciado seja perdido.

Portanto, segundo as normas relacionadas, não há ilegalidade na atuação dos estados e municípios que adotaram o ensino à distância durante a paralisação das atividades presenciais, as quais só devem ser retomadas após restar demonstrado que não há mais risco de

contaminação pelo vírus, viabilizando o exercício de práticas que importem na aglomeração de pessoas.

3 Da tecnologia necessária para o ensino remoto

É de conhecimento geral que uma parcela considerável da população brasileira ainda carece de condições básicas para sobreviver, tais como saneamento básico e tratamento de água. Segundo dados do Instituto Trata Brasil, publicados no dia 12 de março de 2020, 16,38% da população (cerca de 35 milhões de brasileiros) não tem acesso ao abastecimento de água, 46,85% da população (o que corresponde a aproximadamente 100 milhões de brasileiros) não dispõe da cobertura da coleta de esgoto e apenas 46% do volume de esgoto gerado no país é tratado. (TRATA BRASIL, 2020)

Levando-se em consideração tais informações, imagina-se que o acesso da população à internet não seja muito diferente, e não o é. Pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação⁵, demonstram que grande parcela dos discentes não terão acesso às aulas ministradas remotamente, seja pela falta de equipamento técnico seja pela falta de conexão com internet.

Após coleta de diversos dados, o CETIC (2020)⁶ constatou que:

- a) Em relação à presença de computadores nas residências, verificou-se a discrepância entre as classes sociais: há computadores em 95% dos domicílios de pessoas de classe A, em 85% daqueles de pessoas de classe B, em 44% daqueles de pessoas de classe C e em apenas 14% de pessoas de classe D e E.

⁵ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). (CETIC, 2020)

⁶ Metodologia utilizada na pesquisa: população-alvo – domicílios particulares permanentes e indivíduos com 10 ou mais anos de idade; abrangência – nacional; amostra – 23.490 domicílios e 20.536 indivíduos; coleta – entre outubro de 2019 a março de 2020.

- b) Em relação à presença de conexão à internet, a história se repete. Segundo pesquisas realizadas em 2019, 99% dos domicílios de classe A possuem internet, enquanto nas classes D e E a porcentagem não ultrapassa 50%.
- c) Um a cada quatro brasileiros não usa a Internet, o que corresponde a 47 milhões de não usuários ou 26% da população.
- d) O celular é, atualmente, o meio mais utilizado para se ter acesso à internet. Os resultados mostram que 58% da população acessam a internet pelo dispositivo móvel. Quando consideramos os brasileiros que residem em zona rural ou que estão enquadrados nas classes D e E, o número é ainda mais expressivo (79% e 85%, respectivamente).

Sem um aparelho eletroeletrônico capaz de reproduzir os conteúdos repassados e uma conexão de boa qualidade, é óbvio que o ensino não chegará a todos os alunos nas mesmas condições, o que por si só já viola o direito à educação, o qual deve ser disponibilizado a todos em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Somado a isso, tem-se a resistência dos professores brasileiros para a adoção do ensino remoto. Libâneo (2015) afirma que essa resistência dos docentes é notada ante todo e qualquer tipo de inovação no ambiente acadêmico, o que inclui a utilização da tecnologia. No entanto, em razão do contexto fático vivenciado, foram obrigados a utilizá-la da forma mais ampla, para manter o vínculo com os discentes.

Fernandes (2004) elenca alguns fatores que implicam resistência dos formadores na introdução das chamadas TICs (tecnologias da informação e comunicação), sendo que o principal deles é a falta de habilidade em informática, ou seja, a ausência de preparação para o uso de tais tecnologias.

Tal problema pode ser resultado de uma formação acadêmica deficiente, na qual não são incluídas novas tecnologias, eis que não integram suas bases curriculares (PIMENTEL, 2007). Isso é consequência do caráter puramente acadêmico de suas formações, a qual apresenta

como objetivo exclusivo a aquisição de conhecimento técnico e saberes, afastando-se o ensino de práticas pedagógicas envoltas por tecnologia.

Clebiana Dantas Calixto, Clediana Dantas Calixto e Jane Cleide Cardozo dos Santos (2011) afirmam que os cursos de ensino superior, os quais formam os profissionais que irão atuar na educação, afastam a abordagem sobre o uso da TICs e, conseqüentemente, a inviabilizam formação dos futuros professores sob esse enfoque.

Portanto, considerando-se que os professores foram ensinados mediante processos de aprendizagem tradicionais (tradicionalismo metodológico⁷), há grande possibilidade de que não aprendam a utilizar as novas tecnologias e integrem o mercado com essa deficiência de formação, se transformando em meros repetidores do modo de ensino com o qual foram ensinados.

Todavia, apesar da problemática acima exposta, os professores se viram obrigados a não só incluir as TICs no ensino, mas utilizá-las com exclusividade, em face da suspensão das aulas presenciais. Considerando-se a ausência de afinidade da classe profissional com os meios tecnológicos, os docentes estão encontrando dificuldade em apresentar o conteúdo programático com qualidade, o que vem prejudicando a absorção do conteúdo pelos estudantes.

Nesse mesmo sentido, Heloisa Morel, diretora do Instituto Península⁸, em entrevista concedida à revista online Por Vir, reforça a ausência de capacitação dos profissionais da área educacional.

⁷ O tradicionalismo metodológico é entendido como o método de ensino no qual o professor é considerado o sujeito ativo do processo de aprendizagem, de forma que repassa o seu conhecimento aos discentes através de aulas teóricas. São aulas centradas na pessoa do professor, que define o conteúdo que será ensinado e a organização do processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2011). Segundo Paulo Freire, é um modelo bancário de educação, no qual o docente deposita o conhecimento em seus alunos, os quais devem absorvê-los e memorizá-los (FREIRE, 1996).

⁸ O Instituto Península é uma organização social fundada pela família Abilio Diniz, no ano de 2010, que visa auxiliar na melhoria da qualidade da educação brasileira.

O professor foi obrigado a se reinventar no meio dessa confusão. Ele não teve apenas que reorganizar sua vida para colocar outras funções dentro do mesmo horário. Os docentes terão que aprender, do dia para a noite, a lidar com a tecnologia e fazer dela uma aliada, só que não foram preparados para isso. (OLIVEIRA, 2020a)

Portanto, verifica-se que sob o viés tecnológico o Brasil não se encontra preparado para adotar o ensino remoto, ainda que de forma emergencial e temporária sob dois aspectos. O primeiro corresponde à falta de acesso às redes e de equipamentos adequados por grande parte dos estudantes; o segundo corresponde à ausência de preparo dos professores em lidar com a tecnologia, de forma que os alunos recebam o conteúdo na mesma qualidade que receberiam na modalidade de ensino presencial.

4 Os aspectos sociais da adoção do ensino remoto

No âmbito social, alguns fatores merecem uma análise aprofundada antes de cogitar que o ensino remoto seja a melhor solução para a continuação das atividades acadêmicas.

A primeira delas é a ausência de alfabetização de grande parcela dos pais e responsáveis dos alunos.

Estima-se que há no Brasil 15 milhões de analfabetos, acima de 15 anos de idade, o que afeta diretamente nos resultados escolares das crianças e adolescentes que com eles vivem, segundo pesquisa realizada pelo Projeto Atenção Brasil. Os resultados demonstram que filhos de analfabetos ou não concluintes do ensino básico, tendem a ter 480% mais chance de ter baixo desempenho na escola do que filhos de pessoas com ensino superior completo, o que pode ser justificado pelo fato destes terem mais estímulos dentro de casa para estudar. (GOULART, 2020)

Outras pesquisas ainda demonstram que genitores com baixo letramento costumam priorizar o seu trabalho à educação, o que influencia no baixo desempenho dos filhos, que tendem a repetir os passos daqueles. Somado a isso, alunos que as mães não tiveram escolaridade básica também apresentam dificuldades no uso de tecnologias (KUBOTA, 2020), os quais vêm sendo amplamente utilizados no ensino remoto.

Nesse sentido, é nítido que grande parte dos estudantes não vai receber o auxílio de seus pais para cumprimento das atividades, eis que muitos deles não possuem alfabetização suficiente para assistir seus filhos. Da mesma forma, a ausência de intimidade dos responsáveis legais com os meios tecnológicos dificultará o próprio acesso às atividades repassadas pelos professores aos seus descendentes.

Além disso, é necessário observar que os alunos da educação básica ainda não possuem autonomia, autodisciplina e capacidade de concentração como aqueles que estão no ensino médio ou superior e, por isso, dependem de amparo constante de outrem, o qual será primordialmente fornecido por aqueles que com ele vivem. (OLIVEIRA, 2020b)

Lado outro, a suspensão das aulas presenciais, além de prejudicial ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes, acarretará na ocorrência de consequências sociais drásticas, como a falta de uma alimentação adequada ao dia por diversos alunos.

É sabido que muitos brasileiros vivem em situação de extrema pobreza e a merenda escolar é uma refeição muito importante, quando não a única, de incontáveis estudantes do ensino básico. Garantida pelo Programa Merenda Escolar (PME), o seu fornecimento visa eliminar a fome e proporcionar os nutrientes que são necessários para que os estudantes cresçam e se desenvolvam físico e mentalmente. Nesse sentido, além de beneficiar cerca de 40 milhões de estudantes da rede pública, o

projeto vista garantir nutrição básica a 13 milhões desses alunos, os quais vivem em situação de pobreza e extrema pobreza. (FANTÁSTICO, 2020)

Todavia, o Estado tem procurado soluções para que sejam garantidos alimentos básicos, os quais seriam destinados às merendas escolares, aos alunos de baixa renda. Para tanto, no dia 07 de abril de 2020, foi promulgada a Lei nº 13.987, a qual inclui o artigo 21-A na Lei nº 11.947/2009⁹, autorizando a distribuição dos alimentos, adquiridos pelos programas governamentais para alimentação escolar, para os pais e responsáveis dos estudantes de escolas públicas de educação básica, em situações excepcionais de emergência e calamidade. (BRASIL, 2020f)

Outro fator bastante preocupante para o momento pós-pandemia será o aumento provável do índice de evasão escolar, causado pela paralisação das atividades acadêmicas presenciais por um tempo tão longo, a qual pode ser observada como uma consequência dos pontos acima elencados, tais como a ausência de acesso à internet e a incapacidade de organização das atividades acadêmicas, eis que falta autonomia e autodisciplina. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020)

Visando evitar a evasão, durante o período de isolamento social, especialistas e organizações internacionais afirmam que os profissionais da educação devem desenvolver ações específicas para os alunos que apresentem maior risco de se distanciarem do ambiente acadêmico, com vistas a mantê-los junto às instituições de ensino e cumprindo as atividades propostas.

Ainda, por se tratar de uma preocupação mundial, o Banco Mundial, a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

⁹ Art. 21-A. Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae. (BRASIL, 2020f)

Econômico (OCDE) estão recomendando que as escolas adotem estratégias que estimulem o engajamento dos estudantes. Dentre elas, destaca-se a checagem do cumprimento das atividades pelos alunos e a disponibilização de materiais nos canais abertos de comunicação, como televisão e rádio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020)

Pelo exposto, verifica-se que vários problemas sociais pré-existentes à situação pandêmica prejudicam ou impossibilitam, conforme o caso, a adoção do sistema de ensino remoto no país de modo igualitário. No entanto, algumas medidas vêm sendo tomadas para minimizar as consequências do afastamento dos alunos do ambiente escolar, tais como o envio de materiais impressos e aulas por ambientes digitais de fácil acesso aos discentes, com um rigor maior do professor quanto à realização das atividades, e a distribuição das merendas escolares as família de baixa renda, garantindo-se ao menos uma alimentação com os nutrientes básicos aos alunos que se encontram em situação de carência.

Conclusão

Desde o final de 2019, o mundo começou a vivenciar uma das maiores pandemias, em face da transmissão do vírus SARS-CoV-2, causador da síndrome respiratória Covid-19, entre os humanos. A disseminação exponencial da doença surpreendeu Estados, que não possuíam estrutura para suportar um surto pandêmico, e amedrontou a população mundial, mormente pela incapacidade científica em identificar rapidamente a cura ou a prevenção da patologia.

A princípio, a primeira solução encontrada para romper a rede de contágio da enfermidade, foi o isolamento social, o que, por si só, acarretou consequências nos ramos da economia e da educação, bem como na mudança de hábitos da população em geral.

Para evitar aglomeração, o governo brasileiro, em consonância com o que foi feito em outros países, determinou o fechamento das escolas e a adoção de medidas para evitar o rompimento do ano letivo, mantendo-se a realização de atividades pelos estudantes. Para tanto, diversos municípios começaram a disponibilizar aulas remotas da educação básica ao ensino superior, o que foi amplamente criticado, sob o fundamento de que a solução encontrada não atenderia a todo o corpo discente de forma igualitária. E de fato, não atenderá.

Em que pese ter sido constatada a legalidade da adoção do ensino remoto, o qual pode ser utilizado em situações emergenciais, como a vivenciada, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), outros problemas inviabilizam a utilização desta modalidade de ensino.

Sob o viés tecnológico, é possível perceber dois empecilhos. Uma grande parcela dos alunos não possui um equipamento e uma conexão à internet capazes de lhe fornecer acesso ao material disponibilizado sem maiores intercorrências. Além disso, vários professores não possuem formação tecnológica, o que dificulta o repasse de informações através de meios mais didáticos e dinâmicos, que facilitem a percepção dos alunos sobre a disciplina ora estudada.

Lado outro, com envio de atividades para realização em casa, vários estudantes não receberão o apoio necessário, haja vista a incapacidade de seus responsáveis em prestar tal auxílio, pois sequer possuem alfabetização para tanto. Esse afastamento do ambiente escolar, por si só, posteriormente pode ser visto com a causa da evasão escolar de vários alunos, os quais voltarão para as aulas presenciais com defasagem quando comparados com aqueles que possuem melhor situação econômica.

Em síntese, pelas discussões aqui trazidas, resta cristalino que os estudantes ocupantes das classes sociais mais inferiores dificilmente terão

amplo acesso aos conteúdos acadêmicos e o incentivo e auxílio de seus responsáveis para cumprir as tarefas escolares. Apesar das boas intenções dos governantes, visando não retalhar o ano letivo e deixar os alunos sem atividades escolares durante o período pandêmico, o ensino não chegará a todos com a mesma qualidade.

Na verdade, a medida destacará ainda mais a desigualdade social e a necessidade de corrigir problemas básicos e pré-existentes no país, tais como a redução no índice de analfabetismo entre os jovens e adultos, o acesso a estruturas básicas e redes de comunicação e/ou informação, bem como a garantia a alimentação às famílias carentes.

Referências

ARAÚJO, Marciano Vieira de. A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 1. pp 52-62, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

ASSIS, Luana Bispo de. **Direito à alimentação: acesso à merenda escolar em tempos de pandemia**. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/54537/direito-alimentao-acesso-merenda-escolar-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **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: 06 jun. 2020a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020b.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020c.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020d.

BRASIL. **Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020.**

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2020/medida-provisoria-934-1-abril-2020-789920-exposicaodemotivos-160443-pe.html>>. Acesso em: 07 jun. 2020e.

BRASIL. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. **Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.** Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>>. Acesso em: 07 jun. 2020f.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020g.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 jun. 2020h.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2020/medidaprovisoria-934-1-abril-2020-789920-publicacaooriginal-160236-pe.html>>. Acesso em: 07 jun. 2020i.

CALIXTO, Clebiana Dantas; CALIXTO, Clediana Dantas; SANTOS, Jane Cleide Cardozo dos.

As TICs na formação de professores: exclusão ou inclusão docente? Disponível

em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/2742079>>.

Acesso em: 11 jun. 2020.

CETIC. **TIC domicílios 2019: principais resultados.** Disponível em:

<https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FANTÁSTICO. **Governos começam a liberar auxílio-merenda emergencial para**

estudantes da rede pública. Disponível em: <[https://g1.globo.com/fantastico/](https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/12/governos-comecam-a-liberar-auxilio-merenda-emergencial-para-estudantes-da-rede-publica.ghtml)

[noticia/2020/04/12/governos-comecam-a-liberar-auxilio-merenda-emergencial-](https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/12/governos-comecam-a-liberar-auxilio-merenda-emergencial-para-estudantes-da-rede-publica.ghtml)

[para-estudantes-da-rede-publica.ghtml](https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/12/governos-comecam-a-liberar-auxilio-merenda-emergencial-para-estudantes-da-rede-publica.ghtml)>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores e computadores: navegar é preciso.** Porto

Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETO, Audrey. **Covid-19: especialistas discutem rumos da educação brasileira**

após fim do isolamento social. Disponível em: <[https://oglobo.globo.](https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social-1-24364206)

[com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-](https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social-1-24364206)

[educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social-1-24364206](https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social-1-24364206)>. Acesso em: 07

jun. 2020.

GOULART, Nathalia. **Baixo grau de instrução dos pais interfere no desempenho**

escolar dos filhos. Disponível em: <[https://veja.abril.com.br/educacao/baixo-](https://veja.abril.com.br/educacao/baixo-grau-de-instrucao-dos-pais-interfere-no-desempenho-escolar-dos-filhos/)

[grau-de-instrucao-dos-pais-interfere-no-desempenho-escolar-dos-filhos/](https://veja.abril.com.br/educacao/baixo-grau-de-instrucao-dos-pais-interfere-no-desempenho-escolar-dos-filhos/)>. Acesso

em: 25 jun. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ações durante e pós pandemia são necessárias para evitar**

evasão. Disponível em: <[https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/](https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/acoes-durante-e-pos-pandemia-sao-necessarias-para-evitar-evasao/)

[acoes-durante-e-pos-pandemia-sao-necessarias-para-evitar-evasao/](https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/acoes-durante-e-pos-pandemia-sao-necessarias-para-evitar-evasao/)>. Acesso em: 25 jun.

2020.

KUBOTA, Luis Claudio. **O Peso do Passado no Futuro do Trabalho: A Transmissão Intergeracional de Letramento**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35191&catid=9&Itemid=8>. Acesso em: 19 jun. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. 3 reimpr. São Paulo: Cortez, 2015.

MENEZES, Bernardo. **O que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)?** Disponível em: <<https://www.futura.org.br/o-que-diz-a-lei-de-diretrizes-bases-da-educacao-ldb/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Maria Victória. **Pesquisa mostra o sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus**. Disponível em: <<https://porvir.org/pesquisa-mostra-o-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus/>>. Acesso em: 17 jun. 2020a.

OLIVEIRA, Maria Victória; OLIVEIRA, Vinicius de. **Aula remota exige maior organização de estudantes e esbarra na falta de internet**. Disponível em: <<https://porvir.org/como-alunos-de-ensino-medio-tem-estudado-durante-a-quarentena/>>. Acesso em: 23 jul. 2020b.

ORGANIZING ENGAGEMENT. **Building Blocks of Engagement**. Disponível em: <<https://organizingengagement.org/models/building-blocks-of-engagement/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de Webquest e Webfólio na formação continuada.** Disponível em: <<https://www.companhiadolazer.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

TRATA BRASIL. **Instituto Trata Brasil lança mais um Ranking do Saneamento Básico.** Disponível em: <<http://www.tratabrasil.org.br/blog/2020/03/12/instituto-trata-brasil-lanca-mais-um-ranking-do-saneamento-basico/>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ZAJAC, Danilo. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses.** Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Os desafios da efetividade do direito ao acesso à educação rural no Brasil

*Andreia Ferreira Noronha¹
Sérgio Henriques Zandoná Freitas²*

1. Introdução

Compreender a educação rural no Brasil requer enfrentar aspectos econômicos, políticos e sociais o que se pode incorrer em equívocos ou lacunas, mas busca-se com esse estudo as origens da educação rural, suas falhas, tentativas de implementação e analisar os investimentos precários. No Brasil profundo o abandono do Estado é ainda mais expressivo devido as sequelas do colonialismo e da escravidão e, nesse sentido, não é possível falar da educação rural sem fazer uma análise da concentração fundiária e das políticas do Estado de investimento no campo.

Num primeiro momento apresentar-se-á o contexto histórico da educação rural no Brasil em que se verifica as origens da formação de uma sociedade agrária excludente baseada no colonialismo e na escravidão.

A seguir, abordar-se as mudanças ocorridas na sociedade brasileira na década de 60 sobretudo o desenvolvimento econômico rural e urbano. No âmbito rural houve muita disponibilização de créditos para os produtores rurais, mas que não beneficiava os pequenos produtores. Em contrapartida, ocorria um grande avanço na industrialização dos centros

¹ Mestranda em Direitos Fundamentais - Itaúna/MG; Pós-Graduada em Direito e Processo do Trabalho - Universidade Gama Filho/RJ; Graduada em Direito PUC/MG; Servidora do MPMG. E-mail: andreiafnoronha@gmail.com

²Doutor em Direito - Pucminas. Pós-Doutor em Direito - Unisinos e Pós-Doutor em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>.

urbanos o que empurrou os camponeses, não beneficiados pela política rural, para as periferias das cidades. Nesse mesmo período Paulo Freire apresenta no nordeste um projeto de educação emancipatória baseada no diálogo e na crítica.

Em um terceiro momento abordar-se a educação rural no contexto da Constituição de 88 em um novo ambiente democrático. Pode se observar que a partir desse novo cenário os movimentos sociais, entidades e associações tiveram importância salutar na implementação da educação rural no Brasil o que possibilitou uma evolução nas discussões acerca de uma educação “do campo” ou “no campo”.

Em seguida será abordado os contínuos problemas de deficiência da educação rural que se traduzem na falta de recursos direcionados ao desenvolvimento social rural, a necessidade de fortalecer os pequenos agricultores para que o homem do campo tenha condições de trabalhar e viver com dignidade no campo. E por fim, a necessidade de investimento substanciais na educação rural como forma de acesso a uma formação que transforme a realidade das pessoas no campo e promova de forma equitativa a dignidade para todos os brasileiros.

A investigação do presente artigo caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica, por meio de doutrina, jurisprudências e legislação correlata a partir de uma análise geral da conjuntura histórica do país, voltada a atenção para o desenvolvimento da educação no âmbito rural e que teve sua ressignificação a partir do contexto democrático da constituição de 88 que permitiu a reivindicação por entidades e movimentos sociais de um novo modelo de educação para o campo.

O estudo tem como perspectiva de resultado que é possível proporcionar as populações do campo uma educação de qualidade no âmbito rural por meio de investimento no desenvolvimento social rural e investimentos substanciais em políticas educacionais.

2. Histórico da educação rural no Brasil

O processo de inclusão da educação rural na sociedade brasileira não acompanhou o desenvolvimento da educação urbana³. Nesse sentido tem-se uma sociedade de origem agrária, colonial e escravocrata em que favorece os privilégios da classe dominante, privilegiando o acesso à educação nos centros urbanos e por consequência as classes mais favorecidas o que ocasionou um acirramento das diferenças na alfabetização na população urbana e rural.

Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de *status* e poder, quase sempre é considerada um privilégio das classes dominantes, consequentemente as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ficando submetidos a “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]”. (BRANDÃO, 1999, p.35).

Para tratar da educação rural no Brasil é necessário compreender a formação da sociedade brasileira que tem matrizes predominantemente agrárias e coloniais, e, em todo o desenvolvimento da história brasileira a questão agrária é evidente quando está em discussão questões atinentes a transformações econômicas, sociais e políticas no país.

É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam essa influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos

³ É notório que a Educação no geral, em especial básica, não possui investimentos substanciais por parte do Estado, contudo o que se quer ressaltar nesse estudo é que comparado a educação urbana, a educação rural possui deficiências e retrocessos infinitamente superiores.

movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. (IANNI, 1984, p. 7).

O estatuto da terra de 1940 veio com a intenção de democratizar o acesso à terra e com o discurso de uma política de desconcentração de terras, contudo exigia uma série de procedimentos burocráticos e custos elevados para regularização da propriedade. Com isso inúmeros camponeses perderam suas propriedades para o Estado, outros, por não ter condições de competição, venderam suas propriedades o que intensificou o êxodo rural, aumentou a concentração fundiária e as desigualdades sociais.

A herança do Brasil colonial e escravocrata sempre evidenciou um peso significativo para o camponês, isso porque o trabalho rural, de natureza braçal, sempre foi exercido por escravos, e nesse sentido há uma forma velada, para não dizer direta, de preconceito do homem do campo como inferior, atrasado.

No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, a priori, era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos (CAMACHO, 2017, p. 4).

A cultura então dominante era de que o homem da roça era o ignorante, o Jeca⁴ e que precisava apenas de instrução básica para obediência, ademais a educação das crianças do meio rural deveria ser

⁴ O Jeca Tatu personagem do livro "Urupês" de Monteiro Lobato. Na obra de cunho social e natureza crítica, denuncia questões como o contexto arcaico do universo rural. A frase de Lobato "*O Jeca Tatu não é assim, ele está assim*", deixa claro que o estado lastimável em que se encontrava o caipira era culpa do descaso das autoridades públicas.

dosada ou mínima para assegurar a “domesticação⁵”, garantindo o uso de sua força de trabalho. O interesse predominante era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal.

No período compreendido entre as décadas de 1930/1940, sob a influência do chamado “ruralismo pedagógico”, defendia-se uma educação que contribuísse com a fixação do homem/mulher no campo. Segundo NETO (2016, p.16) o ruralismo pedagógico é a proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. O currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

O “ruralismo pedagógico” consistia [...] na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana (PRADO, 1995, p. 6).

Nesse sentido a preocupação com a qualidade do ensino era o que menos importava, menos ainda a formação de indivíduo crítico.

A Educação Rural se nortearia por interesses econômicos e ideológicos, primando, assim, não em garantir uma educação de boa qualidade aos trabalhadores do meio rural, mas qualificá-los para uma permanência obediente, mesmo em condições adversas, visto que não havia investimentos públicos para melhorar a vida nesse território (SANTOS, 2018, p.189)

⁵ Em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire (1987, p.33) menciona que a convivência com o regime opressor faz com que o indivíduo no mundo dos oprimidos se sinta como se fosse uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Nesse sentido os oprimidos são dependentes emocionais do opressor.

Com isso o que se constata é que não houve uma política pública efetiva voltada para educação rural e os poucos investimentos na educação rural serviram para domesticação do camponês e foi conduzida em determinados momentos para atender as demandas da classe dominante.

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (...). Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem os seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 61)

Por outro lado, com o desenvolvimento das cidades, o investimento na educação urbana crescia, o que só aumentou o abismo das diferenças da educação rural e urbana e formou-se um ciclo preconceituoso, mas verdadeiro, de que a educação urbana é melhor que a educação rural.

3. As mudanças econômicas e sociais da década de 60.

O Estado brasileiro fez acirrados investimentos no agronegócio a partir da década de 60, contudo isso não se materializou em desenvolvimento social rural para a população campesina, o que por consequência constatou-se que o desenvolvimento rural não se reduz aos investimentos no setor agrícola.

No período militar o governo implantou e incentivou políticas de crédito rural a juros muito baixos para os proprietários de terras. Embora esses incentivos tenham gerado melhorias na produção só beneficiou os médios e grandes proprietários que tinham documentação das suas propriedades, excluindo a maioria que eram pequenos proprietários, nesse sentido:

Além de marginalizar os trabalhadores camponeses e os produtores em situação irregular, como os posseiros, o subsídio agrícola teve como consequência a alta nos preços da terra, devido às vantagens oferecidas pelo crédito aos produtores. Comprar terras no momento era excelente negócio no Brasil, pois os juros eram baixos, chegando a se tornarem nulos e os recursos cobriam todas as etapas de produção e escoamento para o mercado (SALES, 2007, p.28)

O que ocorreu foi uma precarização das relações dos camponeses com a propriedade e os meios de sobrevivência, já que a política do Estado não lhe proporcionou meios de autossustentação por meio do campo o que cerceou o direito à propriedade, aumentando a concentração fundiária já existente.

Nesse período houve um grande desenvolvimento industrial nas cidades, e ocasionou um processo de intensificação de migração do trabalhador rural a procura de melhores condições de vida e sobrevém sua proletarianização nos centros urbanos e industriais. Ao longo do tempo muitos trabalhadores foram empurrados para as periferias dos centros urbanos durante o processo de industrialização do país e colocados na condição de mão de obra para a produção em escala e passaram por um processo de alienação da sua cultura com as relações da vida na roça.

Esse estranhamento ocorreu historicamente no desenvolvimento econômico do país, impondo aos trabalhadores rurais a condição de serem preteridos politicamente na implementação da expansão agrícola, com isso o homem do campo sem acesso à terra todos os direitos lhe são negados, servindo apenas de mera mão de obra braçal.

Esse êxodo rural ocorreu para o camponês tentar a vida na cidade devido políticas que materialmente não modificaram a concentração fundiária o que levou o cidadão rústico ir para a cidade em busca de qualidade de vida. E, por conseguinte instaura no campo a mentalidade de

que é necessário sair do campo para melhorar de vida. Essa fuga do homem do campo com saturação das periferias tem como consequência a perda da sua identidade cultural e a relação com o campo tornando-se uma criação mental de saudades da roça. Nesse contexto FREIRE menciona a invasão cultural como forma de dominação.

A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. (...) uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. (1987, p.93-94)

Quando tiveram a oportunidade de voltar para o campo, tiveram sua cultura e conhecimento das coisas e do trabalho no campo fragmentadas, diluídas ou mesmo apagadas. Esses trabalhadores perderam os vínculos com o trabalho na agricultura, o conhecimento que era passado de pais para filho. Juntando-se a isso, a falta de incentivo para a fixação de fato das famílias na terra, aumentaram as dificuldades até mesmo de produzir alimentos para o auto sustento. Esses trabalhadores tiveram que assimilar outros conhecimentos e modos de vida para se adaptar à realidade urbana, por isso acabaram se ocupando com novas necessidades.

4. Evolução da educação rural na década de 60 com Paulo Freire

No início da década de 60, Paulo Freire lança a educação popular com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória em oposição ao sistema de educação bancária⁶ predominante.

⁶ Segundo Freire a educação bancária reflete de forma natural as atuais estruturas sociais. O professor se encontra em posição hierarquicamente superior ao aluno que “deposita” o conhecimento que na condição de oprimido não pode questionar. Em oposição a esse sistema Freire propõe o modelo construtivista que se baseia no diálogo na valorização das experiências prévias dos alunos e na crítica e na relação dialógica.

A Educação do Campo passa a se realizar no conjunto dos Movimentos Sociais, marcada pelas lutas – para adquirir terra, por condições dignas de vida e pela afirmação da identidade que o povo do campo tem buscado expandindo no início dos anos 60 com o Movimento da Sociedade Organizada do Campo.

Em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire apresenta uma educação popular que inclui o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e expõe a cultura como formadora do ser humano à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório.

A experiência de Paulo Freire em 1962 no Rio Grande do Norte em que conseguiu educar um grupo de 300 adultos em 45 dias foi um sucesso⁷. Contudo em 1964, o regime militar considerou FREIRE subversivo, abortou o projeto e o educador foi preso e exilado. O novo regime implantou o sistema de ensino MOBRAL que era totalmente diferente do daquele proposto.

A lei de diretrizes e bases 4.024/61 deixou a educação rural a cargo dos municípios o que estes sem condições de oferecer qualidade e investimentos na educação rural, não houve progresso no desenvolvimento, mantendo um status de inércia, quanto não de regressão nesse aspecto da educação no Brasil.

A partir da década de 80 uma grande crise econômica assola o país e há uma regressão das pessoas ao campo e formação de movimentos sociais para melhorias das condições de vida e educação no campo, o que se busca é um novo projeto de desenvolvimento do campo.

⁷ Método Paulo Freire: **Etapa de Investigação:** busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. **Etapa de Tematização:** momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras. **Etapa de Problematisação:** etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

A abertura política e fim do regime militar fizeram o trabalhador rural reivindicar por uma educação escolar rural com o fim de fixar o homem no campo. Nesse sentido, houve avanços na educação rural no âmbito dos trabalhadores rurais, sobretudo dos trabalhadores rurais sem terra no decorrer da década de 80. Contudo a educação rural pleiteada por esse movimento social⁸ é voltada para conhecimento do próprio movimento o qual não irá se adentrar, uma vez que o objeto desse estudo é tratar da educação rural no Brasil como um todo.

5. A educação rural no contexto da Constituição de 88

A partir de um contexto político democrático foi possível pensar em transformações sociais que têm na educação uma premissa de melhoria de qualidade de vida e com capacidade de inovação e transformar a realidade. A constituição de 88 coloca a educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive, a educação rural e o governo federal edita leis gerais delegando a responsabilidade de efetivação para os municípios que passam a ter uma maior autonomia.

A constituição tem entre os objetivos a redução das desigualdades regionais e para cumprimento desse comando constitucional o investimento em educação deve ser prioritário. Nesse sentido, a partir de então, há um fortalecimento e crescimento dos movimentos sociais que se tornam imprescindíveis para reivindicar políticas públicas de melhorias no campo como a educação, entre eles está o movimento dos pequenos agricultores rurais e o movimento dos trabalhadores sem-terra.

No decorrer da década de 90, diversas entidades formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, foram elas:

⁸ O processo educativo do Movimento dos Sem Terra (MST) prevê um aprendizado voltado para o conhecimento e defesa dos interesses do movimento propiciado pela experiência da ocupação de terras, das reuniões, das manifestações públicas, da vida nos acampamentos, da organização do trabalho e da vida produtiva e social nos assentamentos, dos intercâmbios, dos enfrentamentos, enfim, de todos os desafios de uma luta radical pela terra.

CNBB, o MST, a Unicef, a Unesco e a UNB através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia/GO em 1998. Essas entidades reivindicavam uma melhoria na educação básica no campo, que se encontrava muito aquém do desejado.

A Lei de Diretrizes e Bases⁹ (LDB) 9.394/96, prevê o reconhecimento da diversidade do campo, bem como o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica por meio da Resolução¹⁰ CNE/CEB 1, de 03/04/02 que institui diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas no Campo. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava muito precária.

Nessa perspectiva, vê-se que os pequenos produtores e os trabalhadores rurais não foram de fato incluídos nos projetos destinados ao campo. Embora sob a égide de uma constituição cidadã com ampla proteção de direitos fundamentais, ainda não se tinha do Estado uma prestação educacional para o rural efetiva e por isso a interferência de várias entidades para a promoção da educação no campo.

Assistiu-se a partir desse período vários movimentos sociais campestinos, associações nos mais diversos locais envidando esforços pessoais para promover uma educação no âmbito rural. Aquilo que constituía uma responsabilidade precípua do Estado sendo buscado pelos movimentos sociais e associações. Nesse cenário, o que se viu foi em

⁹ Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

¹⁰ Artigo 2º, § único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

inúmeros municípios esses movimentos promovendo coleta de recursos para construção de escolas, acolhimento de professores nos seus domicílios a fim de que as crianças da zona rural pudessem ao menos saber escrever (ou desenhar) o nome.

As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. (CIAVATTA, FRIGOTTO, 2003 p.115)

Atribuir a viabilidade das aulas de instrução primária rural as entidades, ao professor e a responsabilidade das famílias constituiu-se a forma mais eficaz do Estado se esquivar da realidade de precarização da educação pública primária em nome de um projeto político com parco atendimento às escolas rurais.

A persistência das entidades e movimentos sociais em um novo contexto democrático para a promoção da educação rural, vai além do contexto da época, mas busca-se uma educação no campo que dever ser compensatória e emancipatória devido longo período colonial e escravatura em que se formou uma sociedade por demasiada excludente e desigual.

A Educação do Campo deve se constituir em uma ação “emancipatória”, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e

necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes. (HAGE, p.15. 2005)

Contudo para trabalhar com os alunos do campo é necessário conhecer a realidade das famílias que lutam por sobrevivência, qualidade de vida, buscar resgatar experiências vividas pelo povo e desenvolver nos alunos o senso crítico e apto para viverem em uma sociedade com igualdade. A Educação do campo precisa ser pensada e exercida a partir de sua origem e em um país de dimensão continental como o Brasil os investimentos feitos são considerados ainda muito distantes do mínimo necessário para promoção de uma educação básica rural.

Essa nova concepção de educação do campo foi gestada no decorrer da década de 1990 e busca romper com a hegemonia da visão “urbanocêntrica” predominante na educação de um modo geral e na do campo em particular. Defende as especificidades do homem do campo polemizando e ampliando a concepção de educação para além do rural visando a formação do novo trabalhador do campo. Logo, este paradigma de educação do campo emergiu não somente em um movimento pedagógico, mas, também, econômico e político. (BEZERRA, JESUS. 2013.p.3)

Nesse sentido a educação rural a partir da década de 90 passa a ter a interferência de movimentos sociais e entidades na defesa da ampliação da educação rural com o fim de diminuir as taxas de analfabetismos e reduzir o abismo existente entre a educação rural e urbana. Contudo devido o histórico colonial de formação da sociedade brasileira bem como devido as especificidades do rural, para uma melhor inclusão social, surge a discussão em torno do tipo de educação, seria uma educação “do campo” ou “no campo”?

6. Educação “do campo” ou educação “no campo”?

O processo de interiorização da educação gerou muitas discussões sobre uma proposta pedagógica ideal de educação no campo. Segundo (NETO, 2010 p. 152), o movimento educação do campo surge na década de 90 dentro do Movimento dos Sem Terra (MST) que buscava não trabalhar com uma visão de totalidade da educação, mas sim admitindo a existência de um indivíduo rural, daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana. Nesse sentido NETO apresenta dois conceitos de processos de educação.

A educação “no campo” é aquela que chega no local onde as pessoas residem e os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Por sua vez a educação “do campo” deve obedecer às especificidades do campo e nesse caso, há que se considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo.

Da análise, sobretudo do dispositivo previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todo ser humano tem direito à instrução”, (...)A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, pode se concluir previamente, que os modelos não se excluem, mas sobretudo se complementam, uma vez que visam o pleno desenvolvimento do indivíduo e do conhecimento humano.

Uma proposta de educação *no campo* precisa ser vista como uma proposta orgânica da política de governo para os sistemas de ensino, uma vez que o conhecimento produzido pela humanidade deve ser acessível a todas as pessoas independente do lugar. Por outro lado, uma educação *do*

campo impõe a necessidade do poder público reconhecer, valorizar e apoiar os movimentos sociais que trabalham com educação do campo, mantendo o caráter público, não-estatal de suas diferentes experiências, nesse sentido valorizando os saberes e o contexto social que o indivíduo está inserido, fazendo com que este se identifique no meio que vive. As políticas de educação não podem ser voltadas para apenas determinados segmentos sociais, mas devem fortalecer e difundir a identidade do campo, CALDART apresenta a Educação como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (2002, p.26).

Para CALDART a educação *do campo* é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, isso porque esse modelo propõe fortalecer os laços da cultura rural e ainda combina reforma agrária, com agricultura camponesa ou familiar. Nesse sentido o indivíduo passa a se reconhecer dentro do sistema que está inserido e reivindicar seus direitos e o ocorre o que Paulo Freire chama de educação libertadora¹¹.

Na educação *do campo* as escolas atendem a demandas das famílias que trabalham e vivem em uma atmosfera rural. Contudo, aceitar que a escola do campo necessita de um saber ou currículo diferenciado é o mesmo que restringir as possibilidades de acesso ao saber. A escola tem

¹¹ Na obra Educação como Prática de Liberdade FREIRE (1967, p.12). O educador entende que seria necessária uma educação de diálogo e ativa voltada para a tomada de decisão, para a responsabilidade social e política. Educação que colocasse o indivíduo em diálogo constante com o outro, pois a democracia implica mudança e chegaria a profundidade na interpretação dos problemas e o indivíduo faz parte de um verdadeiro processo democrático. Paulo Freire queria que todos acreditassem no homem, cuja destinação não era coisificar-se, mas sim humanizar-se.

de ser para todos e não deve se apoiar nas distinções de classe, com isso a organização do trabalho pedagógico deve incorporar o pensar e o fazer, de modo a reconhecer o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, a escola urbana e a escola do campo possuem as mesmas responsabilidades sociais com a formação humana integral para os futuros organizadores da sociedade e desmistificação da realidade e do modo capitalista de organização.

A educação para fixar o homem no campo deve levar em conta as condições econômicas oferecidas para a sua sobrevivência e nesse sentido a educação praticada no campo não passou por mudanças profundas que induzissem a uma melhora nas condições de vida do trabalhador. A educação do campo considerada ideal deve estar voltada para o homem do campo, fazendo com que este compreenda as causas de sua miséria e os mecanismos de dominação, mas também relacionando isso com o amplo conhecimento alcançado pela humanidade, adquirindo consciência e se permitir sair desse contexto de dominação. Por isso a educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido, uma vez que a classe dominante nunca teve interesse nesse tipo de educação para o homem do campo.

A adaptação dos materiais didáticos para a realidade do estudante rural é uma necessidade, além do direito das pessoas a manutenção da sua tradição cultural. Nesse universo, quando são obrigados a sair do campo para ter acesso à educação de qualidade o indivíduo tem o direito a tradição cultural ofendido a partir do momento que ele tem de escolher viver seus costumes ou receber uma educação de qualidade, e ao ser obrigado a fazer a escolha de deixar o campo para estudar lhe é negado a sua própria cultura.

E ainda, ao fazer essa escolha ele perde o contato com seus pares sociais mais próximos, causando nele um sentimento de solidão, perda de

identidade e conexão com a origem e não se adapta completamente a nova realidade, o indivíduo se encontra em um umbral -isso compromete inclusive o exercício de sua livre personalidade.

Já a educação *no campo* deve acompanhar o desenvolvimento técnico científico alcançados pela humanidade e as deficiências na atual educação no campo só ocorrem devido aos longos anos de falta de investimentos em políticas públicas de educação no campo e nas últimas décadas sobretudo a falta de acesso a recursos estruturais. Com o atual avanço dos recursos tecnológicos e de informação não há porque haver diferenças na educação urbana e rural, além daquelas estritamente regionais e peculiares das condições do meio de cada um. São as condições materiais que criarão as condições de sobrevivência dos trabalhadores no campo ou na cidade.

[...] a educação é exatamente isto: razão (elaboração mental), aprendizagem (trabalho de construção e reconstrução dos conhecimentos elaborados) e conflito (exercício prático de saber), ou seja, transformação da realidade. Portanto, a educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o “espaço” humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural (LEITE, 1996, p.14).

A educação *no campo* pode, e dever, ser ampla e de qualidade para o camponês que luta por igualdade e dá-lhe abertura para novos padrões de pensar, criticar, produzir, trabalhar e mudar a realidade. A educação rural para as novas gerações camponesas deve propiciar ao estudante entender a realidade que está inserido e fazer suas próprias escolhas idealizando seus projetos de forma a ser integrado na sociedade global em que vive. Nesse sentido, é pertinente o comentário de Bezerra NETO (2003, p. 133):

Podemos concluir que a escola rural, para ser eficiente, teria que atender a todos os aspectos que compreendam o desenvolvimento desse setor, indo desde a discussão da problemática da higiene até a formação de cooperativas de compra e venda de insumos, passando por aquilo que é próprio da escola, ou seja, o ensino de ler, do escrever, das ciências, do desenvolvimento do pensar e sua integração na sociedade.

A educação deve acontecer como processo, com a participação dos adultos, das crianças, da juventude, dos idosos, construindo novas relações e consciências e servindo como processo permanente de formação e transformação humana.

Outro importante aspecto reside na participação das comunidades rurais na construção de um ambiente escolar integrado em escola-comunidade. Possivelmente, mais do que no ambiente urbano, esse seja um aspecto importante para contribuir com a gradativa melhoria da escola rural, em suas características pedagógicas, de recursos humanos, de estrutura, entre outras. Juntos, com a comunidade frequentemente manifestando suas opiniões e necessidades e ouvindo as dificuldades dos professores e gestores escolares com relação à escola, talvez, consigam aos poucos moldar instituições aptas a melhor exercer suas funções educacionais e, também, encaminhar suas demandas a instâncias superiores do Estado. (CASTRO, PEREIRA. 2019)

Apresenta significativa importância a necessidade de inventar meios de ensinar de forma lúdica e que desperte nos alunos o gosto por estudar, fazendo com que os mesmos desenvolvam o senso crítico e apto para viverem em uma sociedade com igualdade. Além disso é preciso usar metodologias de acordo com a realidade local, buscando resgatar experiências vividas pelo povo e assim fazer da educação algo inovador.

Consideramos que a luta por uma educação do campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, (...). Deve se constituir fundamentalmente pelos atores, que nela estão envolvidos, através de suas

práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Faz-se necessário materializar políticas e ações de educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional. (SANTOS, RICHARD, 2017, p.102)

Nesse sentido Freire busca um método de alfabetização que permite o desenvolvimento da Consciência Crítica e da Emancipação Popular.

Uma educação crítica no campo justifica-se assim, pela necessidade de transformar o progresso econômico em progresso social. Assim, busca-se uma educação que amplie as condições de vida e a dignidade dos homens, os reconhecendo como verdadeiros sujeitos e não apenas como objetos da indústria cultural ou do sistema econômico. (LORENZON, SCHUCK. 2020 p.06)

O processo formativo desenvolvido na escola ultrapassa o sentido individualista, uma vez que o sujeito estabelece uma relação de sua formação com a realidade econômica e social. Nesse sentido a educação “no campo” não pode excluir a atmosfera rural em que está inserido o indivíduo e todo o contexto das suas experiências e a realidade social e, por outro lado a educação “do campo” não pode restringir a busca do conhecimento as especificidades das reivindicações dos grupos sociais.

O conhecimento de todos os aspectos da realidade é inerente ao homem e os processos históricos de transformação da realidade na sociedade passa pela educação do indivíduo e este é parte integrante, além de agente transformador da direção e do desenvolvimento dos processos históricos.

7. Problemas contínuos da deficiência na educação rural

As continuas deficiências da educação rural no Brasil na atualidade tem origem histórica e centram em dois eixos principais: de um lado a falta de investimentos no desenvolvimento social rural, como nos pequenos

agricultores e daqueles de agricultura de subsistência, além de outros investimentos, como saúde, acesso à água, saneamento, moradia, o que ocasiona uma falta de condições dignas de sobrevivência do homem no campo. Por outro lado, os problemas de falta de investimentos estruturais oferecendo condições básicas de acesso e incentivo à educação rural tanto para os professores como para os alunos.

É inegável o alto investimento do Estado e o crescimento do agronegócio nas últimas décadas, contudo tais investimentos só privilegiam os grandes empresários da economia capitalista exploratória em uma agricultura de exportação que exclui os pequenos agricultores. Nesse sentido, esse camponês não consegue competir e sobreviver em condições dignas no campo. Esse processo decorre do próprio fenômeno da concentração fundiária, de uma omissão proposital do Estado e a educação rural precária apresenta-se como mecanismo de manutenção das estruturas de poder acirrando as desigualdades sociais.

As políticas agrícolas adotadas pelos sucessivos governos só fomentaram a melhoria do desenvolvimento do agronegócio rural dos grandes empresários sem incentivos para que os trabalhadores pudessem adquirir maquinários e implementos que pudessem ser utilizados como instrumentos de trabalho.

O século XX, especialmente a segunda metade, atravessou grandes transformações na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais no Brasil. Assistimos a uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias.(...)A modernização da agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente. (VENDRAMINI, 2007, p.125/126)

O contexto econômico propiciou o desenvolvimento dos grandes produtores com altos investimentos em tecnologia e maquinário, sendo os pequenos agricultores totalmente excluídos do sistema de produção, acirrando ainda mais a pobreza e as desigualdades.

Outro fator se refere a precariedade da estrutura das escolas, materializada na falta de bibliotecas, laboratório de informática, materiais didático-pedagógicos, saneamento básico, luz elétrica, sede, etc.. Falta de uma política pública voltada à formação inicial e continuada de educadores do e para o campo¹², o que dificulta a manutenção de um corpo docente próprio, identificado com a proposta da educação a ser realizada no campo.

Além disso muitas vezes a distância até a escola e a falta de transporte, a ausência ou má qualidade da merenda escolar, a mistura de diferentes níveis educacionais com alunos de idades diferentes, chamadas de classes multisseriadas¹³, contribuem para um desestímulo dos alunos a darem continuidade aos estudos e muitas vezes desistindo de estudar.

A insuficiência de materiais didáticos, a precariedade da mobília e as más condições da estrutura física da sala de aula no meio rural demonstraram a ausência de propostas políticas de fomento à escola rural e, por conseguinte, de reconhecimento do meio rural como lugar capaz de promover a universalização do ensino público (BARROS, LIMA. 2013, p.255).

Todos esses fatores contribuem para uma precarização da escola no campo e que, associado a pobreza de muitos municípios do Brasil profundo, afeta ainda mais a própria autoestima das pessoas, causando

¹² Parte dos professores não tem nível superior e outra grande parte tem nível superior, mas não uma formação adequada para atuar na escola do campo.

¹³ Há quem defenda as classes multisseriadas são uma estratégia para manter o aluno na escola rural na sala de aula. Por outro lado, é precário devido uma ausência de uma proposta pedagógica para trabalhar com essas escolas.

um sentimento de fatalismo, uma vez que a ausência de condições financeiras e a desigualdade social entre as pessoas impede que estudantes consigam ter a oportunidade de receber uma educação de qualidade.

8. A necessidade de investimentos no desenvolvimento social e na educação rural

A partir da promoção do desenvolvimento social rural é viável implementar uma educação de qualidade no meio rural em que é possível formar cidadãos críticos e reivindicadores de direitos essenciais básicos.

O investimento na agricultura familiar e pequenos produtores, bem como fortalecer o desenvolvimento social rural com políticas públicas de acesso à moradia digna, saúde, educação, lazer e cultura são partes essenciais para estruturar as condições de exercício de qualidade de vida no campo.

A valorização da cultura campesina e a oferta de condições para modernização das condições de trabalho no campo contribuem para conter o êxodo rural e proporciona a fixação do homem no campo evitando que o indivíduo perca sua identidade diante da sociedade de uma cultura de massa. Essa valorização do homem do campo inclui fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo. A criação de políticas públicas apresenta-se como forma de melhoria das condições de vida, bem como promover atividades culturais e artísticas no campo, envolvendo as manifestações de teatro, dança, música, etc.

As condições econômicas vão determinar a continuidade do trabalhador na roça e sem acesso à terra e aos meios de produção para sobrevivência no campo o homem não tem como reivindicar o direito ao acesso à educação, e sem educação perpetua-se um ciclo vicioso que favorece o aumento das desigualdades e injustiças sociais.

A agricultura familiar no Brasil exerce um papel relevante como fonte de abastecimento do mercado interno. No entanto, esse segmento ainda carece de políticas públicas eficazes para o fortalecimento da agricultura familiar e os programas de governo, em sua grande maioria, privilegiam os latifundiários, com produção voltada para o mercado externo. Isso mostra o quanto é necessário a luta do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, em busca de apoio para a agricultura familiar.

O debate acerca da educação do campo deve entender a complexidade da dimensão do campo brasileiro, constituído por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida. Para viver com qualidade é extremamente necessário que a residência do camponês não seja apenas um abrigo, bem como a acessibilidade de outros direitos fundamentais básicos de mesma magnitude como saúde, esporte, cultura, lazer não fiquem apenas no “faz de conta”.

A modernização das atividades produtivas no meio rural dos pequenos agricultores apresenta-se como medida necessária, o que inclui acesso à recursos tecnológicos, capacitações, formação de cooperativismo e orientação direcionada para que esses pequenos agricultores consigam sobreviver do seu próprio trabalho realizado no campo.

Ademais, hodiernamente, uma sociedade em que as pessoas não recebem um letramento digital elas ficam defasadas para o trabalho, anacrônicas e nesse sentido o investimento em recursos tecnológicos para oferecer uma educação de qualidade nos locais mais distantes apresentam-se como medida salutar para interiorizar a educação rural. Na atualidade o acesso à recursos tecnológicos estão disponíveis em todos os lugares e o Estado não tem como se omitir em fazer tais investimentos na promoção da educação. A oferta de escola bem estruturadas faz com que professores e alunos sintam-se capazes de desempenharem seus papéis com orgulho.

Para uma verdadeira inclusão digital e consequentemente sócio-educacional, além de disponibilizar recursos e dispositivos tecnológicos, é necessário estimular experiências comunicativas e o exercício da opinião e a interatividade entre aluno e professor. A voz ao aluno, exercício de opinião com liberdade e responsabilidade, assume o papel de corresponsável pela sua formação, desenvolvendo, assim, práticas de autonomia. A escola hoje de um modo geral se distancia do aluno por questões bem mais complexas do que estrutura tecnológica, é imperativo atenção ao despreparo do professor e melhores condições de trabalho para que estes possam fazer uso esperado das inovações tecnológicas.

Essa experiência nos possibilitou grande aprendizado no entendimento de que educação, comunicação e tecnologia andam juntas, sendo algo mais do que simplesmente lidar bem com teorias educacionais ou ferramentas computacionais, mas também a capacidade de construir o conhecimento baseado num processo contínuo de resignificação do Aprender e Ensinar (SILVA, PAVAN, PARREIRA, 2016)

Outro fator de importância trata das parcerias com as universidades que são essenciais para troca de experiências e implantação do conhecimento na prática cotidiana proporcionando a produção de conhecimento crítico com novas tecnologias de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local.

Nesse universo é imprescindível ao Estado promover uma política pública de investimentos substanciais na educação rural que gere impactos estruturais, pois o campo já evidenciou ser um lugar fértil para produção agrícola, produção de conhecimento e uma sadia qualidade de vida. Desta forma, está dando cumprimento do desenvolvimento do país em todos os locais, promovendo a efetividade de um dos objetivos da república que é a redução das desigualdades regionais.

Portanto, trata-se de um projeto de educação que tem como objetivo fundamental atender aos camponeses, e não somente a eles, mas a qualquer outro setor ou projeto da sociedade que tenha como princípio a busca da

superação das relações capitalistas, que de forma alguma deve ser pensado a partir dos princípios do agronegócio. Procura-se, então, buscar propostas plausíveis a uma educação camponesa. Essa educação não pode ser um projeto de integração/subordinação ao capital, mas de defesa pelos interesses dos camponeses que perpetuam seu modo de vida pelas suas condições de trabalho e pelo vínculo à terra, espaço fundamental na construção das relações sociais do campesinato. (OLIVEIRA. et al., 2017, p.10)

Nessa perspectiva, o acesso à educação apresenta-se como única maneira de formar indivíduos para o conhecimento científico crítico, bem como a formação para o exercício da cidadania. O indivíduo com esta dupla formação tem a capacidade de transformação da realidade e ao mesmo tempo proporcionar mudanças na qualidade de vida das pessoas e do meio em que vive. Nesse sentido FREIRE (1967, p.142) menciona que a alfabetização

É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

Diante de um Estado omissor na prestação de direitos fundamentais básicos e uma sociedade permeada pela desigualdade social crescente, tais indicativos de solução tornam-se uma quimera e contínua previsão de permanente fatalismo da condição atual.

Acima de qualquer circunstância supracitada para sanar o problema da educação rural é imprescindível cobrar, investigar e fiscalizar de forma árdua de todas as esferas de governo no cumprimento dos direitos fundamental à educação rural previsto na constituição. E nesse aspecto os movimentos sociais e entidades demonstraram nas últimas décadas que

foi o diferencial na conquista de implementações da educação rural no Brasil.

Conclusão

A compreensão do contexto da precariedade da educação rural no Brasil está relacionada com os parques investimentos estruturais na educação e no desenvolvimento social rural. Tem-se uma política pública que promove altos investimentos no agronegócio de economia capitalista e exclui pequenos agricultores e isso reflete diretamente no desenvolvimento e na educação rural da população camponesa, formando um sistema exclusão social.

O proclamado direito universal a educação, tem sido uma dura conquista da sociedade brasileira e tem como marco legal a constituição de 88 e a LDB 9.394/96 como instrumento de afirmação dos direitos humanos e sociais. Embora sob a égide de uma constituição democrática, a falta de investimentos do Estado brasileiro em políticas de desenvolvimento social e educação rural compromete a garantia de uma condição mínima de dignidade para a população camponesa e acesso aos direitos sociais, dentre eles o acesso à educação e isso representa uma negligência para com todos os indivíduos sob a égide do poder estatal.

A educação é fator preponderante de combate a pobreza, nesse sentido as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e humano devem guardar a mesma proporção com os investimentos em desenvolvimento econômico de cada região, pois as condições materiais são determinantes para promover o acesso à educação.

A educação também é fator de transformação social, devendo ser aberta para o mundo e para o novo, com acessibilidade a todos e, para isso, é necessária infraestrutura e proposta político pedagógica. A experiência na década de 90 de atuação de organizações da sociedade civil demonstrou

um avanço na educação rural que até então praticamente não existia. Isso demonstra uma mudança real nos paradigmas da educação por meio atuação dos movimentos sociais, entidades e associações na incansável cobrança, fiscalização de investimentos em educação.

Os movimentos sociais apresentam-se como protagonistas no desenvolvimento da educação rural no Brasil e nesse sentido é imprescindível a participação desses na elaboração dos projetos de educação para o campo.

A educação dever estar voltada para uma vida digna, nesse sentido são necessárias políticas públicas voltadas para a população do campo o que vincula educação em diferentes dimensões. Os responsáveis por elaboração de políticas educacionais precisam respeitar o universo rural como espaço de uma sadia qualidade de vida de relações e interações vividas, pois o campo deve ser considerado como local de produção de cultura e conhecimento e a valorização da cultura campesina está relacionada com o fortalecimento da identidade e autoestima do indivíduo.

FREIRE(1967, p.97) relata que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” Ressalta ainda que educar é promover o outro, e, promover o outro é uma tarefa humanizadora. E por meio dessa humanização que se forma pessoas para serem sujeitos de direitos para o exercício da cidadania e a fazer escolhas livres para traçar o direcionamento de suas vidas.

Nesse sentido, observa-se que a atuação incansável das associações, entidades e movimentos sociais na cobrança de melhorias em políticas educacionais refletem no cumprimento da concretização desse direito. Dessa maneira constitui esta atuação a forma embrionária de uma mudança real nos paradigmas da educação rural no Brasil.

Referências

- BARROS, Josemir Almeida. LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História Das Escolas Públicas Primárias Em Áreas Rurais: Ausência De Políticas Públicas (Minas Gerais 1899 – 1911- **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 251-263, mai2013 - ISSN: 1676-258)
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253589>>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. JESUS, Adriana do Carmo de. **Nos Caminhos Da Escola Do Campo**. <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a21-nos-caminhos-da-escola-do-campo.pdf>, acessado em 08 abril de 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.) Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da Terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **Educação do Campo e Educação Geográfica: Histórico e Pressupostos Teóricos**. <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Teoriaymetodo/Teoricos/14.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2020.
- CASTRO, César Nunes de. PEREIRA, Caroline Nascimento. Educação: Contraste Entre o Meio Urbano e o Meio Rural no Brasil. **Boletim regional, urbano e ambiental** | 21 | jul.-dez.pag.p.63-74. 2019 - IPEA
- CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.

24, n. 82, p. 93-130, abril 2003, disponível em www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf acesso em: 20 abril 2020.

FERNANDO, Bernardo Mansão; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de.(org). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Caderno 5**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/ 2005.

IANNI, Octávio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do Processo Escolar Rural: urbanização do Processo Escolar Rural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

LORENZON, Mateus. SCHUCK, Rogério José. **O Pensamento de Paulo Freire e a Educação no Campo na Contemporaneidade**. Acesso 14 junho de 2020. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lorenzonschuck.pdf>

NETO, Luiz Bezerra. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010 - ISSN: 1676-2584

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: Do Ruralismo Pedagógico ao Movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, Guilherme Matos.; PEREIRA, Lara Barros; SOUZA, Suzane. Tosta. **Os espaços de reprodução camponesa e a educação do campo: histórico e proposta da Escola Família Agrícola em Anagé/BA.** In: II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre a teoria e a prática, articulações e resistências, 2017, Salvador. II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre a teoria e a prática, articulações e resistências. Salvador: UFBA, 2017. v. Único. p. 1-11.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura.** Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

SALES, Suze da Silva. **A educação Rural Brasileira : limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)- 2007.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação- **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018 - <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>

SANTOS, R. B.; RICHARD, D. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 86-105, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p86>

SILVA, Firmiano Alexandre Reis. PAVAN, Carlos A.G. PARREIRA Jr. Walteno M. **A Voz do Campo: uma Experiência unindo Educação e Tecnologia no Meio Rural.** Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2016, disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7002>: acessado em: 26 abril de 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em Torno dos Movimentos Sociais Do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em: 21 abr de 2020 www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.

O processo de ensino à distância nas penitenciárias brasileiras: uma análise acerca do princípio da universalização da educação em tempos de pandemia

*Camila Giovana Xavier de Oliveira Frazão¹
Fabrício Veiga Costa²*

1 Introdução

A Lei de Execução Penal entrou em vigor no ano de 1984, trazendo consigo a tutela do detento no Brasil. A previsão de assistência educacional ao preso e do ensino do primeiro grau - que é equivalente ao ensino fundamental - nasceu junto com ela.

A abertura da Lei 12.433/11 representou significativa mudança na LEP. Passou-se a prever a possibilidade de remição da pena através do estudo e do trabalho.

No ano de 2015, outro importante diploma legal foi sancionado, a Lei 13.163/15 veio para tutelar o ensino médio nas penitenciárias. Além de conter a possibilidade de inserção de programas de educação à distância no sistema prisional, a mesma também versa sobre o censo penitenciário.

A pandemia do coronavírus que assola fortemente o Brasil desde os primeiros meses do ano de 2020 tem mudado a dinâmica de vida das pessoas em todas as regiões do país. Como o vírus tem alta taxa de contágio - e até a conclusão do presente estudo não havia vacina com

¹ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Advogada. E-mail: camilax.adv@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

eficácia comprovada disponível – a única forma de se prevenir é através do isolamento social e do o aumento da higienização, principalmente das mãos. Portanto, o acesso do preso ao mundo externo que já era restrito, passou a ser ainda mais, com cancelamento das aulas nos estabelecimentos prisionais e das limitações de visitas.

O presente trabalho objetiva estudar se a eventual aplicação do ensino à distância (EaD) nas penitenciárias poderia funcionar como importante mecanismo de acesso à educação por parte do apenado e garantir a efetivação da universalização da educação mesmo em tempos de pandemia, bem como verificar se tal modalidade de ensino poderia ser implementada mesmo após a pandemia como forma de ajudar o punido a conseguir meios de mobilidade social depois do cumprimento da pena.

A primeira parte do presente artigo abordará a previsão legal do ensino nas penitenciárias a partir do advento da Lei de Execução Penal (LEP) e da Constituição Federal de 1988. A segunda parte irá tratar das alterações na LEP acerca do processo de ensino no sistema prisional (SANTOS; GOMES; VASCONCELOS (Orgs.), 2019). Por fim, a parte final, irá abordar o ensino à distância no sistema prisional em tempos de pandemia e o papel do educador no processo de aprendizagem.

O estudo foi feito se valendo do método hipotético-dedutivo para apresentar uma solução que já tem previsão legal – a educação à distância nos presídios – mas que tem pouca aplicação no sistema prisional brasileiro, como forma de sanar um dos problemas que há anos assola o país – que é a baixa escolaridade dos apenados. Além de abordar como a educação pode ajudar o ex-presidiário a ser reinserido na sociedade.

A pesquisa foi feita através de revisão bibliográfica, literária, documental, e doutrinária com o fito de demonstrar a importância de se repensar o ensino no sistema prisional brasileiro como forma de

ressocialização plena e de meios que oportunizem o detento a reinserção plena do convívio social.

2 O ensino nas penitenciárias a partir do advento da LEP e da Constituição Federal de 1988

É inegável que existe uma contraposição histórica e ideológica entre prisão e educação. A primeira “está preocupada com a repressão, a manutenção da ordem e da disciplina”, ao passo que a segunda “tem como função precípua a formação de sujeitos que possam aprender os conceitos historicamente acumulados, de forma crítica”, de modo a oportunizar um futuro melhor a si mesmo e para o convívio social como um todo (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 201).

A educação no sistema carcerário veio justamente com o propósito de unir essas posições que são antagônicas e buscar um denominador comum, na busca pela (res)socialização do detento e a sua maior inclusão como sujeito de direitos e deveres.

A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), passou a vigorar em 11 de julho de 1984. Logo em sua primeira redação, a LEP já versava sobre a assistência educacional dos detentos dentro do sistema prisional em alguns de seus artigos.

O capítulo II da Lei de Execução Penal, por exemplo, aborda diretamente a ajuda ao preso, nos seguintes termos: “Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Sendo que a previsão de assistência educacional está expressa no inciso VI, do art. 11, também da Lei de Execuções Penais (BRASIL, 1984).

A Seção V, também do capítulo II, aborda estrita e expressamente a assistência educacional do preso. O artigo 17, dispõe que: “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984).

O artigo 18 da LEP manteve sua redação original no sentido que “o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984).

Enquanto o inciso VII do art. 41, dispõe que a “assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”, constituem alguns dos direitos do preso. Portanto, o detento não pode ser privado do acesso à educação. É através do sistema educacional que se dá uma das únicas, ou a única, oportunidade de mobilidade social e de recomeço por parte do apenado (BRASIL, 1984).

A nova Constituição, que marcou a redemocratização do Estado brasileiro, foi promulgada no mês de outubro do ano de 1988, e chegou trazendo novas perspectivas ao acesso à educação como direito fundamental e universal, do qual todos os brasileiros podem se valer.

A Constituição Federal de 1988, prevê expressamente na alínea “b” do inciso XLVII, do art. 5º que “não haverá penas de caráter perpétuo” (BRASIL, 1988). Portanto, é importante salientar que a maioria dos apenados estarão em liberdade um dia. É por isso que se faz necessário a efetivação em caráter irrestrito de sua ressocialização, para que ele não volte a delinquir quando posto em liberdade.

O preso, assim como qualquer outro cidadão, é sujeito titular de direitos fundamentais e, portanto, é essencial que o Estado promova a efetivação desses. Ainda nesse sentido, “é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”, nos moldes do inciso XLIX, do artigo 5º do texto constitucional (BRASIL, 1988).

Em que pese o fato das prisões impedirem aos presos o exercício de alguns dos direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição Federal, outros podem plenamente ser concretizados. Como exemplo têm-se os direitos à: educação, saúde, alimentação, segurança e previdência social –

nas hipóteses em que o detento trabalhar dentro da penitenciária –, dentre outros (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, Romualdo Portela de Oliveira (2007, p. 686-687), leciona que “superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente”.

Portanto, a universalização da educação subentende que a educação não necessita ser somente universalizada, mas também, de qualidade e que prime pela evolução do ser humano como cidadão e sujeito de direitos. O ambiente de aprendizagem deve ensinar ao educando a pensar criticamente, e principalmente a ir além.

A educação é a chave mestra na efetivação do combate à opressão e simultaneamente da luta por justiça, principalmente a social, que não aceita nenhum tipo de segregação ou discriminação, nem de diminuição do ser humano.

A educação no sistema prisional deve carregar consigo a bandeira de que “nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que, juntas, seriam a maioria” (FREIRE, 2020, p. 98-99).

Sendo a educação dentro do sistema prisional uma heterotopia, podendo “emergir como possibilidade de concretização de ideais democráticos” e também de caráter humanístico” (VASCONCELOS; GOMES, 2019, p. 55).

O ensino formal no contexto do ambiente prisional “seria não só uma alavanca para o desenvolvimento socioeconômico, mas também fator de um processo redistributivo, fácil, da renda”. E além de tudo, ajudaria a combater “a ociosidade má”, que impera no ambiente do cárcere (VASCONCELOS; GOMES, 2019, p. 61).

A atmosfera carcerária impõe ao detento dois estigmas, que são muito difíceis de “livrar-se durante o resto da vida”: “o de ter cometido um crime e o de ter vivido numa instituição total e lá participado de uma micro sociedade, com valores, códigos e cultura ou contracultura próprios” (VASCONCELOS; GOMES, 2019, p. 58).

A questão carcerária no Brasil tem raízes muito mais profundas do que se apresenta aprioristicamente. As “dificuldades de ingresso, informalidade, precariedade, baixos rendimentos”, dentre outros fatores escancaram os problemas “do emprego juvenil no Brasil”. E diante das baixas perspectivas, “o crime como gerador de prestígio e renda constitui uma alternativa concreta” (VASCONCELOS; GOMES, 2019, p. 60).

O artigo 205 do texto constitucional, dispõe que a educação é “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). E, portanto, o vocábulo “todos” subtende que ninguém deve ser excluído desse acesso. Independentemente de sua condição.

O dever do Estado para com a Educação está positivado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Sendo que nos termos do inciso II e IV, o ensino será efetivado através de “progressiva universalização do ensino médio gratuito” e “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988).

Ao universalizar um ensino que se adeque às condições do educando, o Estado está constitucionalmente obrigado a fornecer educação a todos os detentos que se sentirem interessados de dela desfrutar e, por conseguinte lhes oportunizando a escrever novos capítulos da sua própria história, agora, sob uma perspectiva diferente.

A universalização do ensino é uma importante porta na busca da plena efetivação da função ressocializadora presente no sistema prisional. Nesse sentido, “pensar a cultura de ressocialização na prisão significa, fundamentalmente, concretizar a educação capaz de pensar os processos

de liberdade e determinismo dos indivíduos”, e buscar novos rumos (VASCONCELOS; GOMES, 2019, p. 60).

3 As alterações na LEP e suas consequências no processo de ensino carcerário

Depois de alguns longos anos, novas mudanças voltaram a ocorrer na Lei de Execução Penal.

A Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 se apresenta como importante aliada na efetivação do direito à educação por parte do apenado. Ela vem com o propósito de alterar a Lei de Execuções Penais (LEP) e “dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho”. O artigo 126³, por exemplo, foi um dos que tiveram a sua redação modificada (BRASIL, 2011).

A previsão legal de remissão da pena através do estudo ou do trabalho se apresenta como elogiosa iniciativa por parte do legislador. São muitas as pessoas que acabam indo para o mundo da criminalidade por falta de

³Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa. (NR) (BRASIL, 1984).

oportunidades de acesso à educação. A chance de estudar durante o cárcere pode representar uma sobrevida para aqueles que estão em busca de um recomeço.

O § 2º, do art. 126 da LEP, apresenta a previsão legal da modalidade de ensino a distância que é o tópico central do presente trabalho. Enquanto o §1º, também do art. 126, preconiza que a atividade pode ser “de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional”, configurando uma ampla gama de possibilidades ao apenado (BRASIL, 1984).

Em que pese a modalidade de ensino à distância (EaD) dividir opiniões acerca dos seus prós e contras, é inegável que ela se apresenta como interessante solução para a efetivação do acesso à educação por parte do apenado.

Um dos pontos mais controvertidos acerca do EaD é a forma de avaliação, uma vez que, como não há provas presenciais, o aluno poderia facilmente fraudar o mecanismo de avaliação, buscando as respostas na internet, valendo-se principalmente do seu smartphone. Contudo, no contexto fático de uma penitenciária tal situação não seria possível ocorrer, uma vez que, o apenado estaria assistindo aulas na presença do agente penitenciário, e a posse de aparelhos telefônicos por parte dos presos não é permitida.

O artigo 126 volta a se mostrar inovador quando se analisa o §7º, que prevê a possibilidade que até mesmo os apenados em prisão cautelar – que são aqueles em que ainda não têm uma sentença penal condenatória transitada em julgado – possam usufruir da remissão, e buscarem formas de diminuir sua pena, além de poderem gozar da possibilidade de estudo como contraprestação (BRASIL, 1984).

Não está previsto no ordenamento jurídico brasileiro nenhuma hipótese de pena de morte à pessoa civil e nem o cárcere perpétuo.

Portanto, é provável que boa parte das pessoas que estão hoje presas consigam ser liberadas, mais cedo ou mais tarde. E, por isso é essencial que a cadeia funcione como um local sério e voltado à ressocialização.

No ano de 2015, novas e importantes mudanças voltaram a ocorrer com o advento da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. O novo diploma legal trouxe importantes alterações em diversos dispositivos na Seção V, da LEP. O artigo 18-A por exemplo, foi um dos que passaram a integrar a Lei de Execuções Penais, com a seguinte redação:

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

[...]

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. 7.627 (BRASIL, 2015).

É inegável o avanço trazido pela Lei 13.163/15, em diversos âmbitos. A atitude do legislador se faz elogiosa ao implantar no plano infraconstitucional o preceito constitucional da universalização do acesso à educação (BRASIL, 2015).

Os cursos supletivos para a educação de jovens e adultos (EJA), expressos no §2º do 18-A, também se mostram como satisfatória iniciativa do legislador para garantir aos detentos novas perspectivas e ajuda-los a obter um recomeço ainda durante o cumprimento da pena (BRASIL, 2015).

O sistema prisional tem como função preparar o detento para o retorno a sociedade. E tal preparação, se bem-feita pode ser importante garantia de que ele não voltará a praticar novos delitos. O estudo sem

dúvidas, é a chave para novas oportunidades para aqueles que buscam um recomeço.

A possibilidade da inclusão dos programas de “educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino”, trazidas pelo §3º, do artigo 18-A da Lei 13.163/15, mostra-se como importante inovação que pode surtir efeitos promissores para o futuro e simultaneamente garantir novas perspectivas ao ensino nas penitenciárias (BRASIL, 2015).

O artigo 21-A da Lei de Execução Penal foi importante e bem-vinda inclusão trazida pela Lei 13.163/15. Ele versa sobre o censo penitenciário, nos seguintes moldes:

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar:

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (BRASIL, 2015).

O censo penitenciário é apurado duas vezes ao ano – de janeiro a junho, e de julho a dezembro. Os dados, referentes ao semestre julho-dezembro de 2019, trazidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), foram atualizados pela última vez em 09 de abril de 2020, conforme aponta o “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias” (BRASIL, 2020).

Os números indicam que o Brasil possuía, na data do recenseamento, 748.009 presos. Sendo que desse montante: 362.547 estão em regime fechado, 133.408 em semiaberto, 25.137 em regime aberto, outros 222.558

na condição de presos provisórios, 250 em tratamento ambulatorial e 4.109 em medida de segurança (BRASIL, 2020, p. 2).

Os dados do DEPEN apontam que dos 748.009 presos, 124.000 estavam estudando dentro do sistema penitenciário, um número que representa um total de 16,53% dos detentos. São 14.790 em processo de alfabetização, 40.386 no ensino fundamental, 19.077 no ensino médio e 796 no ensino superior. No relatório também foram mencionados 17.416 em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura), 26.862 em remição pelo estudo através da leitura e 346 em remição pelo estudo através do esporte (BRASIL, 2020, p. 24). Contudo, o relatório não discrimina o número de detentos que se valem da modalidade EaD como meio de obtenção de diploma.

4 O ensino à distância no sistema prisional em tempos de pandemia e o papel do educador no processo de aprendizagem

O ensino à distância traz consigo a oportunidade de democratizar a educação e simultaneamente aliar acessibilidade, flexibilidade e praticidade (SCHNEIDER, 2019, p. 37).

Nesse aspecto, a educação à distância, deveras, apresenta-se como modalidade de ensino que possibilita uma redução de custos (SCHNEIDER, 2019, p. 38) e, conseqüentemente, chegar em locais em que o acesso dos educadores é restrito, como é o caso das penitenciárias. Portanto, o EaD se insere como importante ferramenta para a efetivação da universalização do ensino.

É possível que o ensino à distância seja efetivado nos mesmos moldes da educação regular. Em que pese ser mais viável para adultos, ela pode ser usada “no ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação” (SCHNEIDER, 2019, p. 40).

É inegável a peculiaridade de se ensinar em um estabelecimento prisional. O acesso à internet acaba sendo um complicador, por vários

fatores. Dentre eles a questão da maioria dos estabelecimentos prisionais serem localizados em regiões afastadas que não possibilitam tal acesso. A questão relativa a segurança do próprio estabelecimento restringe à chegada da rede no local.

Contudo, a atual modernidade permite interessantes adaptações para se efetivar o EaD nos presídios. E, em caso de impossibilidade do acesso à internet, outros meios alternativos de levar as aulas aos presídios podem ser efetivados, como por exemplo, através de: pen drives e CD-ROM (SCHNEIDER, 2019, p. 47).

A EaD nas cadeias necessita “ser pensada, de forma significativa e adequada ao contexto da prisão para a inclusão e garantia da educação do sujeito privado da liberdade” (SCHNEIDER, 2019, p. 41).

A educação a distância no sistema prisional, tem acima de tudo uma função social a ser preenchida. Ela traz consigo a chance de “rompimento de algumas barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais” (SCHNEIDER, 2019, p. 41).

A oportunidade de realizar um curso de nível superior também pode ser de grande valia, uma vez que, o curso poderia ser continuado mesmo se o detento for transferido de estabelecimento prisional, ou colocado em liberdade (SCHNEIDER, 2019, p. 50).

O propósito do ensino nas prisões é não permitir que o apenado apenas cumpra o tempo estipulado na sentença, mas também que durante o tempo no cárcere, ele tenha a oportunidade de aprender (FILHO et al., 2019, p. 101).

A educação mostra-se essencial para a efetivação da transformação da realidade, além de oportunizar meio para que quando posto em liberdade, o detento seja reinserido em seu ambiente familiar e social. Sem tal mudança, “fica apenas um vácuo, o isolamento, sem oportunizar a

pessoa privada de liberdade de momentos de reintegração social” (FILHO et al., 2019, p. 101).

A ideia de que deixar uma pessoa presa por um certo tempo determinado, e depois soltá-la serviria como ressocialização, deve ser combatida. É necessário que haja, uma “intervenção por meio de um projeto de educação” (FILHO et al., 2019, p. 103).

A função ressocializadora, para funcionar, exige que “as pessoas privadas de liberdade reconheçam que são parte da sociedade e a sociedade está contida no espaço da prisão” (FILHO et al., 2019, p. 103).

O atual modelo carcerário é simplesmente encarado como “um local para colocar os infratores da lei, cujo ambiente é extremamente hostil e de despersonalização das pessoas” (RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 194).

O acesso à educação no sistema prisional brasileiro era de certo modo de restritiva – uma vez que somente 16,53% dos detentos estão estudando atualmente ficou ainda pior, segundo os supramencionados dados do INFOPEN.

Com a transmissão comunitária do vírus COVID-19 no país, a situação passou a ser ainda pior. Uma vez que, a direção dos presídios está limitando o acesso a eles, visando evitar que ocorra a disseminação dos vírus no ambiente prisional, que já é naturalmente insalubre e superlotado.

Devido a essa situação, muitos dos presídios se viram obrigados a suspenderem as visitas e consequentemente as aulas. A atitude, apesar de radical, mostra-se acertada, porque a saúde e a segurança dos apenados deve ser colocada sempre em primeiro plano.

O §3º do artigo 18-A da Lei de Execução Penal versa sobre a possibilidade do ensino à distância nos presídios e, em função da propagação do vírus, tal opção se torna a mais viável para a atual conjuntura dos fatos. É importante salientar que existem meios alternativos de veiculação dessas aulas, mesmo sem a internet. Como por exemplo, se o professor gravar o

conteúdo em um pen drive, ou até mesmo em um DVD. Ainda em situações mais extremas, as aulas podem ser gravadas apenas em um áudio, para que seja veiculado em aparelhos de rádio.

Existem diversas maneiras de se efetivar o acesso à educação à distância no sistema prisional e o vírus não pode ser subterfúgio para a completa interrupção do ensino nos presídios.

O papel do professor nesse processo é ainda mais importante do que aprioristicamente se apresenta ser. Primeiramente, porque o educador deve ser por excelência um formador e tal fato subentende que a prática docente deve ser pautada na ética (FREIRE, 2020, p. 35 e 37).

O contexto de “experiência histórica, política, cultural e social” qual o educando está inserido guarda relação direta com o processo de descoberta e aprendizagem desses indivíduos (FREIRE, 2020, p. 42). O professor necessita, acima de tudo, ter essa sensibilidade.

Tudo isso alia-se ao fato que a prática docente deve ser verdadeira, e ao mesmo tempo “um ensaio ético”, e que permita a repetição. Nessa mesma perspectiva, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2020, p. 46 e 75).

O ambiente da prisão deve ser encarado pelo educador como um local que está a preparar o detento para a sua socialização. E, portanto, subentende-se que – dentro dos limites que a peculiaridade fática que o sistema prisional permite – “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2020, p. 58).

O professor não deve questionar ou segregar um aluno apenas pelo crime por ele cometido. Tal atitude seria antiética e simultaneamente iria além da atribuição do professor. Portanto, “é preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência” (FREIRE, 2020, p. 59).

A educação é uma das chaves para o sucesso de um indivíduo. Ela é um mecanismo eficaz de mobilidade social e principalmente para o despertar da consciência de classe, que dá à pessoa em condição de vulnerabilidade a opção de subir novos degraus. E, além de tudo, buscar novas perspectivas para a sua vida.

Paulo Freire, ensina que:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 2020, p. 81).

É inegável que o sistema prisional brasileiro se encaixa nessa mencionada área de miséria. Assim como, várias pessoas se vêm obrigadas a ir para o mundo do crime, sendo esse seu único meio de subsistência, em locais onde os ideais de direitos fundamentais são abruptamente negligenciados pelo poder público. A educação, portanto, pode ser um elemento que atua na ruptura dessas barreiras, que são cruelmente impostas pelas desigualdades sociais e de acesso.

Conclusão

A prisão deve ter no mínimo duas funções primordiais na situação do apenado, quer seja: punir e ressocializar. A primeira diz respeito à pena privativa de liberdade que o detento deve pagar, como consequência do crime por ele cometido. E a segunda, deve funcionar como que garantia de que esse indivíduo não voltará a delinquir.

Contudo, a ressocialização se torna extremamente tortuosa, ao passo que, o atual modelo de cárcere brasileiro impede que o apenado consiga exercer seus direitos fundamentais. E, com certeza, o próprio estigma da

população já contribui e muito para tal fato, uma vez que, cada vez menos o preso é visto como um sujeito de direitos.

A pandemia de coronavírus acabou por se tornar um agravante ainda maior no aspecto do acesso à educação por parte dos detentos. O isolamento social, impede a realização das aulas nos estabelecimentos prisionais e afeta diretamente o aprendizado daqueles que estão no cárcere.

O ensino à distância, que já é autorizado pela LEP, apresenta-se como importante mecanismo de universalização do ensino no ambiente prisional. Apesar de ser algo difícil de se efetivar por questões de logística e acesso à internet, ele pode se valer de outras formas alternativas de comunicação, como por exemplo, pen-drives, rádios ou até mesmo DVDs.

O ensino à distância que até há pouco era estigmatizado e subjugado, atualmente tem se tornado a alternativa mais viável devido à pandemia, e tem tudo para ser elevado a outro patamar no pós-crise sanitária. Sendo assim, aparenta ser questão de tempo para essa modalidade de ensino se disseminar também no ambiente prisional.

Contudo, como supramencionado, educação e prisão são conceitos extremamente antagônicos entre si. Diante disso, faz nascer um grande dilema para os educadores. A missão de ensinar no ambiente do cárcere, principalmente à distância exige do professor didática e profissionalismo compatível.

O estigma que paira sobre o presidiário é, sem dúvidas, um dos fatores que mais pesam na contramão da ressocialização. É nessas horas que o profissionalismo, a ética e a didática dos professores são postas à prova, fazendo com que eles tenham que se reinventar e ao mesmo tempo ajudar os educandos a fazerem uma transformação em si mesmos, através do estudo.

Indiferente do lugar em que está sendo efetivado, o ensino tem, por excelência, que repelir todo e qualquer preconceito e se voltar para a sua função social e inclusiva, que está diretamente relacionada com a evolução da sociedade.

Enquanto a baixa escolaridade ainda for uma dura e triste realidade no sistema prisional brasileiro, o argumento de que a falta de oportunidades está relacionada com a criminalidade, continuará sendo válido.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen - referente ao período que se compreende entre julho a dezembro de 2019**. Disponibilizado em 2020. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm#art2. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 08 jul. 2020.

FILHO, Marden Marques Soares et al. Direitos e acesso: reflexões sobre a política e educação no sistema prisional brasileiro. In: SANTOS, F.M. dos; GOMES, C.A.; VASCONCELOS, I.C.O. DE (Orgs.). **Educação nas prisões**. – 1ª ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, pp. 101-124. 2019. 436p. [ISBN 978-85-462-1558-4].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas , v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>.

RODRIGUES, Ana Maria de Gois; SILVA, Leda Regina Bitencourt da. Perspectivas e desafios da escolarização nas prisões no Brasil: Aprendizagem, ressocialização ou remição? In: SANTOS, F.M. dos; GOMES, C.A.; VASCONCELOS, I.C.O. DE (Orgs.). **Educação nas prisões**. – 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, pp. 189-202. 2019. 436p. [ISBN 978-85-462-1558-4].

SANTOS, F.M. dos; GOMES, C.A.; VASCONCELOS, I.C.O. DE (Orgs.). **Educação nas prisões**. – 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, pp. ??-??. 2019. 436p. [ISBN 978-85-462-1558-4].

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles. A educação a distância no sistema prisional: desafios e possibilidades. In: SANTOS, F.M. dos; GOMES, C.A.; VASCONCELOS, I.C.O. DE (Orgs.). **Educação nas prisões**. – 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, pp. 37-54. 2019. 436p. [ISBN 978-85-462-1558-4].

VASCONCELOS, Ivan César de Oliveira; GOMES, Cândido Alberto. Educação e prisão: utopias e heterotopias para uma inclusão educacional In: SANTOS, F.M. dos; GOMES, C.A.; VASCONCELOS, I.C.O. DE (Orgs.). **Educação nas prisões**. – 1ª ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, pp. 37-54. 2019. 436p. [ISBN 978-85-462-1558-4].

As cotas sociais e a desigualdade da população brasileira

Carlos Rafael da Silva¹

Ivan Dias da Motta²

1. Introdução

O presente artigo debruçará sobre a atual lei das cotas sociais, utilizadas para o ingresso de alunos que cursaram o ensino fundamental e médio nas escolas públicas. Esta lei adquiriu o nome de lei das cotas raciais, por atender os pretos, pardos, indígenas e os portadores de deficiências para ingresso no ensino público superior, alunos estes alunos que cursaram anteriormente as escolas públicas.

Será abordado o texto legal da Lei nº 12.711, de 2012, o seu projeto de lei com a sua exposição de motivos, bem como a sua regulamentação.

Não podemos esquecer que o problema brasileiro da grande desigualdade na distribuição de renda, que gera a grande pobreza que existe no Brasil, não se resolverá apenas com a lei de cotas sociais; precisa-se ser combatida simultaneamente a qualidade do ensino público fundamental e médio, com fulcro a diminuir a grande dificuldade que estes cotistas terão durante todo o curso, devido a grande diferença de nível existente entre os alunos provenientes das escolas particulares e os das escolas públicas – acentua, durante o curso, as diferenças, a desigualdade e o racismo.

¹ Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna

Advogado - E-mail: crafaelsilva28@gmail.com

Rua Planalto, 520 – Bairro Manoel Valinhas – CEP: 35.500-281 – Divinópolis/ MG

² Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV: <http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

Portanto, a intenção é demonstrar que a atual lei de cotas sociais, quando se trata da reserva de vagas para os alunos provenientes de escolas públicas, da raça negra, indígenas e pessoas portadoras de deficiência, não proporcionará, durante o curso, a inclusão social pretendida, mantendo-se a desigualdade de nível intelectual entre os alunos, prejudicando a isonomia e a dignidade humana, devido a baixa qualidade do ensino público fundamental e médio gratuitos.

A educação é uma verdadeira fonte de inclusão social, acolhendo e promovendo o exercício da cidadania às pessoas de baixo poder aquisitivo – atendendo as classes sociais desprovidas de recursos, negros, índios e portadores de deficiência – as verdadeiras classes excluídas. No entanto, necessário se faz a preocupação com a melhor qualidade do ensino público fundamental e médio, beneficiando na sua integralidade as classes excluídas da sociedade por falta de recursos, que acarretam a falta de nível razoável de escolaridade para que estas possam, com liberdade e discernimento, conscientemente, passar todo o período de seus cursos em termos de igualdade com os alunos não cotistas, e ao terminarem, fazer as suas opções – isto é a verdadeira inclusão social.

Os direitos e princípios fundamentais são intimamente ligados à concepção de igualdade. Tais direitos exigem uma prestação positiva do Estado e visam diminuir certas carências sociais. O direito à educação, como direito fundamental e social, está inserido na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º.

A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, fruto da Revolução Francesa, que tinha como lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, ao preconizar no artigo 1º que os homens nascem e são livres e iguais em direitos, acompanhada, mais tarde, em 1948, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, surgida no pós II Guerra Mundial, estabelece no artigo 1º, que todos os homens nascem livres e

iguais em dignidade e direitos, demonstrando assim a preocupação e necessidade em promover igualdade entre os indivíduos, que nascem livres, sem qualquer distinção.

Ao proteger os pretos, pardos e indígenas reservando vagas para ingresso nas universidades e nas escolas técnicas públicas, dificulta-se a vida destes dentro das instituições de ensino, durante o curso, devido a diferença intelectual entre os cotistas e os outros alunos, devido a baixa qualidade do ensino fundamental e público, acentuando diferenças e racismo. Necessária, portanto, um maior investimento na melhoria da qualidade destes.

Para o profundo estudo do tema, no título 2, será estudado os princípios e garantias fundamentais presentes na magna carta que buscam a proteção racial e dos mais pobres, excluídos da sociedade em oportunidades, de emprego e renda, buscando uma vida digna com dignidade humana.

No título 3, o estudo será em cima da atual lei de cotas sociais e sua regulamentação, analisando desde a verdadeira intenção do legislador na exposição de motivos – *men legis*, até a doutrina, pensamento de juristas e cientistas de direito, e jurisprudência dos tribunais superiores.

Já no título 4, a pesquisa cuidará da desigualdade social, originada não só em virtude da raça, mas também em virtude do baixo poder aquisitivo de grande parte da população, aumentando cada vez mais a desigualdade na distribuição de renda, por falta de igualdade e liberdade, ficando excluídos das oportunidades de escolha.

Finalizando, no título 5, as considerações finais, seguidos das referências aqui utilizadas no título 6.

2. Os princípios e garantias fundamentais na educação

2.1 A Constituição Federal, seu controle, regras e princípios

A garantia jurisdicional da Constituição Federal é definida assim por Kelsen (2013, p. 123):

Jurisdicção Constitucional é um elemento do sistema de medidas técnicas que tem por fim garantir o exercício regular das funções estatais. Estas funções têm um caráter jurídico: elas consistem em atos jurídicos; atos de criação do direito, isto é, de normas jurídicas, ou atos de execução de direito criado, isto é, de normas jurídicas já estabelecidas.

Kelsen entende que existe uma hierarquia entre as normas jurídicas, sendo a Constituição, lei, regulamento, ato administrativo e sentença, ato de execução, que são as etapas típicas da formação da vontade estatal. Assim, como a Constituição regula a elaboração das leis, a legislação é com respeito a ela, aplicação do direito, mas em relação ao decreto e os outros atos subordinados à lei, ela é, ao contrário, a criação do direito, sendo o decreto a aplicação, e assim, segue a hierarquia.

A Constituição, a lei e o decreto são normas jurídicas gerais, enquanto a sentença e o ato administrativo consistem em normas jurídicas individuais.

Garantias da Constituição significam normas inferiores seguindo os seus ditames, ou seja, garantia da constitucionalidade das normas inferiores.

Importante destacar o papel da Constituição na vida moderna, não só limitar o conteúdo das leis vindouras, mas traz também os princípios e as regras sobre os órgãos estatais, os direitos fundamentais dos indivíduos ou de liberdades individuais, a igualdade dos cidadãos, a inviolabilidade da propriedade, a definição do processo legislativo, disposições sobre a elaboração e autorização de tratados internacionais etc.

A mais eficaz medida técnica que têm por objeto garantir a regularidade das funções estatais é a anulação do ato inconstitucional – o controle de constitucionalidade – a garantia da Constituição.

Hans Kelsen, com a sua Teoria Escalonada da Ordem Jurídica, concebeu o Direito como um sistema hierarquizado de normas, onde no ápice está a Constituição, considerada como fundamento de validade de todas as outras normas jurídicas, na sua obra Teoria Pura do Direito (KELSEN, 2019, p. 147):

A norma que regula a produção é a norma superior, a norma produzida segundo as determinações daquela é a norma inferior. A ordem jurídica não é um sistema de normas jurídicas ordenadas no mesmo plano, situadas umas ao lado das outras, mas uma construção escalonada de diferentes camadas ou níveis de normas jurídicas. (...) A norma fundamental – hipotética, nestes termos – é, portanto, o fundamento de validade último que constitui a unidade desta interconexão criadora. (...). A Constituição representa o escalão de Direito positivo mais elevado. A Constituição é aqui entendida num sentido material, quer dizer: com esta palavra significa-se a norma positiva ou as normas positivas através das quais é regulada a produção das normas jurídicas gerais.

Com isto, Hans Kelsen comprova que o Direito Constitucional é considerado pela doutrina a mais importante esfera da ordem jurídica, pois dele derivam todos os ramos do Direito positivo, além de ser ele o responsável pela unidade do ordenamento jurídico e, também, sua fonte de validade

Quem tem a competência para fazer este controle de constitucionalidade é um Tribunal Constitucional, missão esta no Brasil do Supremo Tribunal Federal, como guardião da Constituição.

A modulação dos efeitos pelo Supremo Tribunal Federal, além de presente em inúmeras de suas decisões, foi positivada, por exemplo, pela

Lei nº 9.868³, de 1999 e pela Lei nº 9.882⁴, de 1999, que disciplinaram, respectivamente, o processo e julgamento da ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade no âmbito federal, além da arguição de descumprimento de preceito fundamental.

Assim, o objeto do controle de constitucionalidade é a lei, enquanto nos atos que são imediatamente subordinados a lei é a sua legalidade, que deve ser controlada.

Agora, em nome da segurança jurídica, não seria melhor a Constituição fixar um prazo para retirar a vigência de uma norma geral inconstitucional, ou ainda, não atribuir nenhum efeito retroativo à anulação das normas gerais, deixando subsistirem todos os atos jurídicos anteriormente produzidos com base nesta norma anulada?

Como existe, na própria Constituição, a independência dos Poderes, o STF anula o ato inconstitucional, mas não o retirará do mundo jurídico; quem fará isto é o próprio Congresso Nacional, para não se constituir uma intromissão no poder legislativo.

No Brasil, por força de disposição constitucional, as normas anuladas pelo Supremo Tribunal Federal tiveram a sua execução suspensa mediante Resolução do Senado (CF/1988, art. 52, inciso X).

Para Alexandre de Moraes (2019, p. 778):

O Supremo Tribunal Federal, decidindo o caso concreto poderá, incidentalmente, declarar por maioria absoluta de seus membros, a inconstitucionalidade de uma lei ou ato normativo do Poder Público (CF, art. 97; RISTF, arts. 17 e 177).

A partir disso, poderá oficiar o Senado Federal, para que este, nos termos do art. 52, X, da Constituição, através da espécie normativa resolução, suspenda

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9868.htm

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9882.htm

a execução, no todo ou em parte, de lei declarada inconstitucional por decisão definitiva do Supremo Tribunal Federal.

Como seria o processo de controle de Constitucionalidade? O Tribunal Constitucional seria obrigado a examinar a regularidade dos atos submetidos à sua jurisdição, a pedido das pessoas e entes autorizados pela Constituição.

Quanto às formas de controle de constitucionalidade temos o controle difuso, concreto e abstrato, incidental e não incidental, e o controle concentrado abstrato.

Para Gomes Canotilho uma das principais funções da Constituição é a função *garantística* (2003, p. 1440):

Garantia de que? Desde logo, dos direitos e liberdades. Uma das principais dimensões do constitucionalismo moderno – recorde-se – foi a de, através da *constitucionalização dos direitos e liberdades*, subtrair à livre disponibilidade do soberano (rei, estado, nação) a titularidade e exercício de direitos fundamentais.

Para Canotilho, a segunda função mais importante seria a limitação de poder. Já o prof. Ingo Sarlet entende que uma das funções mais importantes da Constituição é a limitação e controle de poder (SARLET, 2019, p. 95):

A limitação jurídica do poder se dá por meio de pelo menos duas formas, designadamente, mediante uma separação (divisão) de poderes e por meio da garantia de direitos fundamentais.

A separação dos poderes, como se sabe, constitui elemento essencial à própria noção

de constituição no sentido moderno, tal como solenemente afirmado no art. 16 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. A separação

dos poderes, todavia, pode ser compreendida em três sentidos: uma separação horizontal, uma separação vertical e uma separação temporal do poder.

Para este autor, por separação horizontal do poder está a divisão ou desconcentração do poder, equiparados hierarquicamente em suas determinadas funções estatais (legislativa, executiva e judiciária). E por separação vertical de poder seria, para o autor, a descentralização no plano territorial, típica do modelo federativo, entendendo, no entanto, que a ordem federal, corresponde a uma ordenação hierarquizada, não sendo equiparados União, os Estados-membros, o Distrito Federal e os Municípios.

Além das funções *Garantitística* e da limitação de poder, a Constituição cumpre também, para Canotilho, a função de ordem e ordenação (ordem fundamental do Estado – ela que conforma juridicamente a instituição social de natureza global, composta por multiplicidade de órgãos diferenciados e interdependentes, que Canotilho chama de Estado), a função de estatuto da organização do poder (criação de órgãos constitucionais, definindo as suas competências e atribuições, organização do poder político – soberania, repartição do poder político, forma do Estado e forma do governo).

A Constituição Federal de 1988 da República Federativa do Brasil é uma constituição do modelo de Estado Constitucional Democrático, condição esta já inserida no seu primeiro artigo, além de que apresentam elementos normativos e procedimentais (poder constituinte democraticamente formado e exercido), assim como da supremacia normativa e do caráter vinculante das normas constitucionais, além de elementos materiais, caracterizados pelos seus valores e princípios.

Trata a Magna Carta de 1988 no seu Título I dos princípios por ela rotulados de fundamentais. No entanto, não estão todos os princípios

concentrados no Título I da CF, visto que existem vários outros ao longo do texto constitucional, apesar de não serem considerados todos como “cláusulas pétreas” (art. 60, §4º), como é o caso da separação dos poderes, do sufrágio e dos direitos fundamentais.

Bernardo Gonçalves Fernandes distingue os direitos fundamentais em “cláusulas pétreas” originárias dos criados por emendas (2013, p. 117):

A distinção entre direitos fundamentais originários e direitos criados por emenda constitucional acaba por consagrar uma no mínimo questionável divisão dos direitos em duas classes, uma sujeita a um regime de proteção reforçado, a outra disponível ao poder de reforma constitucional.

J. J. Gomes Canotilho distingue regras de princípios (2003, p. 1255):

Regras são normas que, verificados determinados pressupostos, exigem, proíbem ou permitem algo em termos definitivos, sem qualquer exceção (direito definitivo)

Princípios são normas que exigem realização de algo, da melhor forma possível, de acordo com as possibilidades fácticas e jurídicas. Os princípios não proíbem, permitem ou exige algo em termos de tudo ou nada; impõem a optimização de um direito ou de um bem jurídico, tendo em conta a “reserva do possível”, factica ou jurídica.

Para Robert Alexy, em sua obra traduzida pelo mestre Virgílio Afonso da Silva (2012, p. 91-92):

O ponto decisivo na distinção entre regras e princípios é que princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fácticas existentes. Princípios são, por conseguinte, *mandamentos de otimização*, que são caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de que a medida devida de sua satisfação não depende somente das possibilidades fácticas, mas também

das possibilidades jurídicas. O âmbito das possibilidades jurídicas é determinado pelos princípios e regras colidentes.

Já as regras são normas que são sempre ou satisfeitas ou não satisfeitas. Se uma regra vale, então, deve se fazer exatamente aquilo que ela exige; nem mais, nem menos. Regras contêm, portanto, determinações no âmbito daquilo que é fática e juridicamente possível. Isso significa que a distinção entre regras e princípios é uma distinção qualitativa, e não uma distinção de grau. Toda norma é ou uma regra ou um princípio.

Ensina o mestre Ingo Sarlet (2019, p. 266):

Os princípios fundamentais, na condição de espécie das normas constitucionais, são dotados, portanto, de eficácia e aplicabilidade, sendo normas jurídicas vinculativas, ainda que sua força jurídica não seja igual (em todos os aspectos) à das regras ou mesmo das normas de direitos fundamentais que, a despeito de terem uma dimensão objetiva (e quanto a tal ponto se aproximam dos princípios essencialmente objetivos, como é o caso dos princípios fundamentais aqui versados), assumem a condição de direitos subjetivos.

Para o referido mestre, os princípios fundamentais e os demais presentes na Magna Carta de 1988 podem ser classificados como princípios expressamente positivados (dignidade humana, separação dos poderes, igualdade etc.) ou como princípios implicitamente positivados, sendo derivados dos positivados, como é o caso dos princípios da proporcionalidade, da razoabilidade e da segurança jurídica.

Canotilho divide os princípios em quatro tipologias (CANOTILHO, 2003, p. 1165-1167), sendo os **Princípios jurídicos fundamentais** (o Estado Democrático de Direito, a proibição do excesso, acesso à justiça etc), os **Princípios políticos constitucionalmente conformadores** (a forma do Estado, forma de governo, regime político etc), os **Princípios**

constitucionais impositivos (o princípio da independência nacional, da correção das desigualdades na distribuição de riquezas etc) e os **Princípios-garantia** (o princípio da legalidade tributária e penal, princípio da presunção de inocência etc).

Para Celso Antônio Bandeira de Melo (2017, p. 54):

Princípio é, pois, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas, compondo-lhes o espírito e servindo de critério para exata compreensão e inteligência delas, exatamente porque define a lógica e a racionalidade do sistema normativo, conferindo-lhe a tônica que lhe dá sentido harmônico.

Continuando o consagrado autor, a dar seu real valor que o princípio tem no ordenamento jurídico, em relação às regras (MELO, 2017, p. 54):

Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio violado, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de seus valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra.

2.2. Princípio da legalidade

Para o mestre José Afonso da Silva (2019, p. 423):

*O princípio da legalidade é nota essencial do estado de direito. É, também, consequente, um princípio basilar do Estado Democrático de Direito, com vimos, porquanto é da essência do seu conceito subordinar-se à Constituição e fundar-se na legalidade democrática. Sujeita-se ao *império da lei*, mas da lei que realize o princípio da igualdade e da justiça não pela generalidade, mas pela busca da igualização das condições dos socialmente desiguais. Toda a sua*

atividade fica sujeita à lei, entendida como expressão da vontade geral, que só se materializa no regime de divisão de poderes em que ela seja o ato formalmente criado, pelos órgãos de representação popular, de acordo com o processo legislativo, estabelecido na Constituição. É nesse sentido que se deve entender a assertiva de que o Estado ou o Poder Público, ou os administradores não podem exigir qualquer ação, nem impor qualquer abstenção, nem mandar tampouco proibir nada aos administrados, senão em virtude de lei.

Assim, preconiza o prof. Celso Antônio Bandeira de Melo em seu curso de direito administrativo (MELO, 2019, p. 103):

O princípio da legalidade contrapõe-se, portanto, e visceralmente, a quaisquer tendências de exacerbação personalista dos governos. Opõe-se a todas as formas de poder autoritário, desde o absolutista, contra o qual irrompeu, até as manifestações caudilhescas ou messiânicas típicas de países subdesenvolvidos. O princípio da legalidade é o antídoto natural do poder monocrático ou oligárquico, pois tem como raiz a ideia de soberania popular, de exaltação da cidadania. (...)

Cumprir simplesmente a lei na frieza de seu texto não é o mesmo que atendê-la na sua letra e no espírito. A administração, por isso, deve ser orientada pelos princípios do Direito e da Moral, para que ao *legal* se ajunte o *honesto* e o *conveniente* aos interesses sociais. Desses princípios é que o Direito Público extraiu e sistematizou a teoria da *moralidade administrativa*.

Por tudo isto, sabiamente trouxe o legislador constituinte ordinário como direitos e garantias fundamentais no artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal, que assim descreve:

Art. 5º (...)

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

2.3. Princípio da igualdade (isonomia)

Um dos objetivos fundamentais do Estado, República Federativa do Brasil, previsto na Constituição Federal de 1988 é o de erradicar a pobreza, e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (CF, art. 3º, III).

Gomes Canotilho existe uma conexão bastante estreita entre o princípio da democracia econômica e social e o princípio da legalidade (CANOTILHO, 2003, p. 350):

A democracia econômica e social abrange as duas dimensões da tríade clássica: *liberte e égalité*. Em face da Constituição, não se pode interpretar o **princípio da igualdade** como um “princípio estático” indiferente à eliminação das desigualdades, e o princípio da democracia econômica com um “princípio dinâmico”, impositivo de uma igualdade material. Isto poderia significar, de novo, quer a relativização do princípio da igualdade, quer a relativização do princípio da democracia social. Aquele interpretar-se-ia no sentido de igualdade formal perante a lei, esquecendo a dimensão da “dignidade social” (...). Nesta perspectiva, o princípio da democracia econômica e social não é um simples “instrumento”, não tem uma função instrumental a respeito do princípio da igualdade, embora se lhe possa assinalar uma “função conformadora” tradicionalmente recusada ao princípio da igualdade: garantia de *igualdade de oportunidades* e não apenas de uma certa “*justiça de oportunidades*”. Isto significa o *dever de compensação positiva da “desigualdade de oportunidades”*.

Robert Alexy define liberdade como sendo uma qualidade, que pode ser atribuída a pessoas, ações e sociedades (ALEXY, 2012, p. 219):

Quem diz que uma pessoa é livre pressupõe que, para essa pessoa, não existem embaraços, restrições ou resistências de qualquer espécie. Com isso, poder-se-ia considerar liberdade como uma relação diádica entre uma pessoa e um embaraço à liberdade. Mas isso também não é suficiente. (...) A situação só é

descrita de forma completa com auxílio de enunciados que mencionem três coisas: a pessoa que não é livre; o obstáculo a que ela é submetida; e aquilo que esse obstáculo impede ou embaraça. Isso sugere que se conceba uma liberdade *específica* de uma pessoa como uma relação triádica, a *liberdade de uma pessoa* com a soma de suas liberdades específicas e a *liberdade de uma sociedade* como a soma das liberdades das pessoas que nela vivem.

Em relação às formas de liberdade, defende o prof. José Afonso da Silva (2019, p. 236-237):

Já deixamos claro que ao Direito positivo interessa cuidar apenas da *liberdade objetiva* (liberdade de fazer, liberdade de atuar). É nesse sentido que se costuma falar em *liberdades* no plural, que, na verdade, não passa das várias expressões externas da liberdade. *Liberdades*, no plural, são *formas da liberdade*, que, aqui, em função do Direito Constitucional positivo, vamos distinguir em 5 grandes grupos: (1) liberdade da pessoa física; (2) liberdade de pensamento; (3) liberdade de expressão coletiva em suas várias formas; (4) liberdade de ação profissional; (5) liberdade de conteúdo econômico e social.

Entende o autor que a forma das liberdades, do quinto grupo, liberdade de conteúdo econômico e social, não integra o campo dos direitos individuais, mas o campo dos direitos econômicos sociais.

Sendo objetivo do Estado em reduzir a desigualdade social, e ao mesmo tempo, erradicar a pobreza, a inclusão dos pobres na sociedade significa dar a todos as mesmas condições e oportunidades. Segundo Canotilho, seria esta a justiça de oportunidades, e para Alexy livre seria a soma de suas liberdades específicas (livre, sem obstáculos, que impedem ou embaraçam).

A Magna Carta de 1988, tem também como princípio o repúdio ao racismo (CF/1988, art. 4º, VIII). Neste dispositivo, o texto constitucional proíbe o preconceito de origem, raça e cor, condenando as discriminações deles originados. Por este motivo, a inclusão dos negros na lei de cotas

sociais foi acertada, inclusive que foram escravos por séculos no Brasil, que mesmo ao perder esta condição com a lei áurea (1888), continuam ainda passados mais de 100 anos, em desigualdade de condições com a parte branca da sociedade.

José Afonso da Silva, afirma que o ato discriminatório é inconstitucional, quando não autorizadas pela Constituição e que existem duas formas de cometer esta inconstitucionalidade (SILVA, 2019, p. 230-231):

Uma consiste em outorgar benefício legítimo a pessoas ou grupos, discriminando-os favoravelmente em detrimento de outras pessoas ou grupos em igual situação. Neste caso, não se estendeu às pessoas ou grupos discriminados o mesmo tratamento dado aos outros. O ato é inconstitucional, sem dúvida, porque feriu o princípio da isonomia. (...) A outra forma de inconstitucionalidade revelasse em se impor obrigação, dever, ônus, sanção ou qualquer sacrifício a pessoas ou grupos de pessoas, discriminando-as em face de outros na mesma situação, que assim, permaneceram em condições mais favoráveis. O ato é inconstitucional por fazer discriminação não autorizada entre pessoas em situação de igualdade.

2.4. A dignidade da pessoa humana

A Constituição Federal de 1988 começa seu texto com os princípios fundamentais dos quais destacamos o Estado Democrático do Direito (art. 1º, caput), a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), seguido dos princípios dos direitos e garantias fundamentais (Título II), tais como os relativos ao direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

A Dignidade da pessoa humana, segundo o mestre José Afonso da Silva (SILVA, 2019, p. 107), é um valor supremo atraindo o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem desde o direito à vida.

Pelo local escolhido pelo constituinte originário, a dignidade da pessoa humana é na Magna Carta de 1988 um princípio fundamental, onde o legislador optou por separá-lo dos direitos e garantias fundamentais, dando-lhe um maior destaque constitucional.

Seguindo Robert Alexy, o prof. Ingo Sarlet, assim considera a dignidade da pessoa humana (SARLET, 2019, p. 272):

O fato de a dignidade da pessoa humana assumir, em primeira linha, a condição de princípio fundamental não afasta a circunstância de que possa operar como regra (não só, mas também, pelo fato de que as próprias normas de direitos fundamentais igualmente assumem a dúplici condição de princípios e regras). Para ilustrar tal afirmação, bastaria lembrar que a regra que proíbe a tortura e todo e qualquer tratamento desumano e degradante (art. 5º, III, da CF), constitui regra diretamente deduzida do princípio da dignidade da pessoa humana, ainda que inexistisse previsão de tal proibição no texto constitucional.

A qualificação da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental demonstra a vontade do legislador constituinte originário em valorizá-lo e destacá-lo dos demais colocando-o até como hierarquicamente superior, constituindo, na visão do prof. Ingo Sarlet (2019, p. 273) norma jurídico-positiva dotada, em sua plenitude, de status constitucional formal e material e, como tal, inequivocamente dotado de eficácia e aplicabilidade, alcançando, portanto, também a condição de valor jurídico fundamental da comunidade.

No entanto, a doutrina e a jurisprudência não têm um único entendimento a respeito da dignidade da pessoa humana. Há divergências no próprio Supremo Tribunal Federal onde ministros proferem votos incompatíveis com uma adequada compreensão da dignidade humana,

violando o próprio estado de direito. Este é o pensamento do prof. e doutor José Emílio Ommati, que ainda escreve (OMMATI, 2019, p. 35):

Esta confusão sobre a melhor concepção de dignidade humana não ocorre apenas no Brasil, como bem demonstra Ronald Dworkin. Segundo o autor, a ideia de dignidade foi manchada pelo mau uso e pelo uso excessivo. Aparece regularmente nas convenções de direitos humanos, nas constituições políticas e, de modo ainda mais indiscriminado, nos manifestos políticos. A dignidade humana é usada de modo quase irrefletido, quer para proporcionar um pseudo-argumento, quer simplesmente para acrescentar uma carga emocional ao discurso (...).

3. Lei de cotas sociais e sua regulamentação

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012⁵, sancionada no mesmo mês deste ano, dispõe sobre o ingresso nos cursos de graduação nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico superior, contemplando pretos, pardos e indígenas, estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiência.

Trouxe nos artigos 1º e 4º de sua publicação original, a garantia de reserva de 50% das vagas, por curso e turno, nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio ou fundamental públicos, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Desta reserva, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência, de acordo com o seu artigo 1º.

Publicado no dia 11 de novembro de 2012, o decreto nº 7.824⁶, regulamentou a Lei nº 12.711, definindo as condições gerais de reservas de

⁵ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm

vagas, estabelecendo a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior e autorizando a utilização dos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM pelas instituições de educação que ofertam vagas na graduação de ensino superior.

Estabelece ainda o Decreto nº 7.824, art. 4º, parágrafo único, que “não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso dos cursos de graduação, ou parte do ensino fundamental, no caso dos cursos técnicos de nível médio”.

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016⁷, modificou os artigos 3º e 5º da Lei 12.711, e inclui as pessoas portadores de deficiência, prescrevendo que o disposto no art. 1º e 4º da Lei nº 12.711, prescrevendo que, no mínimo, 50% das vagas reservadas no *caput* serão preenchidas por estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e os outros 50%, preenchidos na proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da federação do local da oferta de vaga da instituição, segundo o último Censo Demográfico, divulgado pelo IBGE (autodeclaração). Escolas públicas são as instituições de ensino de que trata a Lei nº 9.394⁸, de 20/12/1996.

No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos, nos artigos 3º e 5º da Lei 12.711, as remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A nobreza deste dispositivo inicial da Lei está na inclusão na sociedade de partes da sociedade prejudicadas por motivo de sua raça, por

⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

ser provenientes de famílias de baixa renda e por ser portadores de deficiência, buscando isonomia, entre os desiguais, garantindo a estes excluídos, o acesso ao ensino federal público gratuito, superior ou técnico de nível médio.

No Brasil, o melhor ensino superior e técnico de nível médio é o público, de universidades e escolas federais, gratuitas, financiadas pelo Estado. Para ingresso, necessária é a superação do rígido processo seletivo, que tem como intuito selecionar alunos com o maior nível de conhecimento dentre inscritos. Todavia, para se conseguir uma boa classificação e, conseqüentemente, ser aprovado no exame, é necessário um ensino de base de qualidade, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, para as universidades federais, ou no ensino fundamental, para as escolas técnicas federais. Tarefa esta praticamente impossível para estudantes oriundos de escolas públicas, devido ao antagonismo existe no ensino público brasileiro, onde o Superior é de excelência e, o ensino de Base é péssimo, salvo poucas unidades de ensino. Desta forma, somente vencem o rígido processo seletivo do ensino público superior os alunos provenientes do ensino fundamental e médio de escolas particulares. Isto excluem os mais pobres, bem como os alunos de raça negra, indígenas e os portadores de deficiência.

A Lei nº 12.711, de 2008, originou-se do Projeto de Lei nº 180, de 2008⁹, que por sua vez teve origem no Projeto de Lei Original nº 73, de 24 de fevereiro de 1999¹⁰, da Deputada Nice Lobão, com a seguinte justificativa¹¹:

⁹ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132929>

¹⁰ <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>

¹¹ <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>

“A partir da década de sessenta, o ensino educacional brasileiro entrou em declínio.

No que tange às universidades, a qualidade do ensino deteriorou-se proliferando instituições de nível superior privadas, cujo objetivo não era a conquista da excelência acadêmica, mas a mercantilização do ensino, sem qualquer preocupação com a qualidade.

Como sempre dizia o professor-senador Darcy Ribeiro, passou a valer a regra segundo a qual ‘professores fingem que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem.’

Já é hora de reverter esse quadro, mas não podemos fazê-lo de uma só vez. O ideal, quando se possui um ensino fundamental e médio de boa qualidade, é a extinção do vestibular. Mas como estamos longe disso, propomos um gradualismo, deixando 50% das vagas no padrão convencional de ingresso na universidade.

Propomos ainda, que o Poder Executivo regulamente a presente lei num prazo de 180 dias, dispondo sobre os critérios de credenciamento das escolas de ensino médio aptas à seleção de alunos de alunos.

Nossa intenção é a de gestar os fundamentos do surgimento de uma verdadeira elite acadêmica (com ‘e’ maiúsculo e não no sentido pejorativo dos que excluem a maioria da cidadania, mas, ao contrário, dos que apostam decisivamente na sua integração efetiva na sociedade com vistas a alcançar o bem-estar social), vale dizer, de professores e pesquisadores capacitados para enfrentar os desafios da revolução científico-tecnológico do Terceiro Milênio.”

(Projeto de Lei Original nº 73, de 24 de fevereiro de 1999, da Deputada Nice Lobão)

O projeto de Lei nº 180, de 2008 trouxe a restrição da reserva de 50% das vagas nas universidades federais e estaduais e aos que se declararem negros, pardos e indígenas na proporção da raça nas respectivas unidades da federação. A conversão do PL em Lei já excluiu as universidades estaduais.

A Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012¹², do Ministério da Educação, dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino, definindo os termos utilizados nesta normatização, definindo as condições para concorrer às vagas reservadas, definindo também as condições de renda, ensinando como se calcula no seu artigo 7º, a sua apuração e comprovação, o cálculo das vagas reservadas, no seu artigo 10, o tratamento a respeito do preenchimento das vagas reservadas e trazendo em seus anexos as fórmulas para cálculo das vagas reservadas e o Rol de documentos mínimos recomendados para a comprovação da renda familiar bruta mensal.

4. A desigualdade da população brasileira - raça e os pobres

O Brasil é um país com grande diversidade étnica, sendo a sua população composta essencialmente por três principais grupos étnicos: o indígena, o branco e o negro. Os indígenas constituem a população nativa do país, os brancos são os portugueses, colonizadores do Brasil e os negros africanos foram trazidos para o trabalho escravo.

Da miscigenação destas três raças, surgiu a população brasileira, caracterizada pelo mulato ou pardo, resultado da união entre o branco e o negro, caboclo ou mameluco, união entre o branco e o índio, e o cafuzo, união entre o índio e o negro.

Segundo estudo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)¹³, a partir de 2006, a participação da população branca passou a ser inferior à das populações parda e preta em conjunto, e notamos pelo gráfico do site que no ano de 2015, a participação da população.

¹² http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf

¹³ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

Desta forma, a lei de cotas sociais não é uma lei de proteção das minorias no Brasil, como o é em diversos países, mas sim um instrumento de combate às desigualdades sociais, promovida pelo acesso ao ensino público gratuito, nas universidades e escolas técnicas federais, pois tem o ensino de melhor qualidade, mas o seu ingresso era acessível apenas aos alunos de classes mais altas, pois somente eram aprovados em seus exames seletivos os alunos provenientes da escola de ensino fundamental e médio particulares, tendo em vista que a qualidade de seu ensino é brutalmente superior ao ensino fundamental e médio das escolas públicas.

Apesar da redução das taxas de analfabetismo no Brasil, ainda persistem grandes diferenças entre a taxa de alfabetização de negros (pretos e pardos) e brancos, segundo IBGE¹⁴.

4.1 A renda no Brasil

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mudou a metodologia para calcular a desigualdade entre ricos e pobres no Brasil. O resultado, porém, reafirma que a diferença de renda persiste. O indicador de desigualdade é um dos resultados divulgados pelo IBGE a partir da PNAD Contínua, que investigou o rendimento e a força de trabalho¹⁵.

Um índice muito conhecido é o coeficiente de Gini, proposto por Corrado Gini em 1912¹⁶, que é baseado na comparação de proporções cumulativas da população com proporções acumuladas da renda que recebem, e varia entre 0 (no caso de perfeita igualdade) e 1 (no caso de perfeita desigualdade).

¹⁴ <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/11/17/taxa-de-alfabetizacao-e-desigual-entre-negros-e-brancos-diz-ibge/>

¹⁵ <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>

¹⁶ Gini, Corrado (1912). «Variabilità e mutabilità. Reprinted in Pizetti, E.; Salvemini, T., eds. (1955). *Memorie di metodologica statistica*. Rome: Libreria Eredi Virgilio Veschi.

Alguns índices têm sua origem na sociologia e ajudam a compreender como os habitantes de um país se beneficiam (ou não) da riqueza ali produzida. O principal deles é o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH.

A concentração de renda é medida pelo Índice Gini¹⁷, onde no Relatório de Desenvolvimento Humano - IDH de 2004, este índice era de 59,10%, posição 120 na lista de 127 países, ou seja, somente 7 nações possuem maior concentração de renda:

O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda.

Esta concentração de renda comprova o quanto o Brasil é desigual. O índice de Gini, ficou em 52,5 no país em 2016.

4.2. A desigualdade e as cotas sociais

Nos Estados Unidos foi utilizado este sistema de cotas para a inclusão das minorias, que lá é a raça negra. Não é o caso do Brasil, mas o problema no Brasil é a concentração de renda, onde somente as cotas sociais poderão no longo prazo resolver.

¹⁷ https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28

O maior problema no Brasil é a concentração de renda, onde enquanto 1% das famílias mais ricas consome 15% da renda, mais de 100 milhões de pessoas, que compõem a metade mais pobre da população, consomem apenas 12%, provocando as desigualdades sociais.

No relatório elaborado em 2000 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre a pobreza no planeta, foi explicitado que, no Brasil, a maior parte dos benefícios sociais se destinava à classe média e aos ricos.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil para ajudar as pessoas a construir uma vida mais digna, encorajando a proteção dos direitos humanos e a igualdade de gênero e raça.

No PNUD de 2018, o Brasil melhorou a sua situação, passou a ocupar a 79ª posição no ranking, entrando no **Alto** Índice de Desenvolvimento Humano (IDH = 0,759)¹⁸.

Como proposto, uma pessoa que se declara preta ou parda, poderá ingressar nas universidades ou escolas técnicas federais, mesmo não sendo pobre, disputando vagas de cotistas pobres, excluídos da sociedade. Isto é uma desigualdade que fere o mandamento constitucional presente na abertura dos direitos individuais no artigo 5º, *caput*, prescrevendo que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”.

Lembra muito bem o mestre José Afonso da Silva, a respeito do pensamento de Aristóteles que (SILVA, 2019, p. 215):

¹⁸<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html>, p. 23

Aristóteles vinculou a *ideia de igualdade* à *ideia de justiça*, mas, nele, trata-se de igualdade de justiça relativa que dá a cada um o que é seu, uma igualdade – como nota Chomé – impensável sem a desigualdade complementar e que é *satisfeita se o legislador tratar de maneira igual os iguais e de maneira desigual os desiguais*.

(...)

Para o referido mestre (SILVA, 2019, p. 216):

Nossas constituições, desde os tempos de império, inscreveram o princípio da *igualdade*, como *igualdade perante à lei*, enunciado que, na sua literalidade, se confunde com a mera *isonomia formal*, no sentido de que a lei e sua aplicação tratam a todos igualmente, sem levar em conta as distinções de grupos. A compreensão do dispositivo vigente, nos termos do art. 5º, *caput*, não deve ser assim tão estreita. O intérprete há de aferi-lo com outras normas constitucionais, conforme apontamos supra e, especialmente, com as exigências da justiça social, objetivo da ordem econômica e ordem social.

O preto e o pardo têm garantido o seu direito em participar das cotas da Lei nº 12.711, de 2012, independentemente de ter cursado o ensino fundamental, para o caso de acesso às escolas técnicas federais, e o ensino médio, para o caso de acesso às universidades federais, enquanto que para os brancos que estudaram nas mesmas escolas públicas poderão participar das cotas somente os que possuem renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos. Isto é claramente uma injustiça. Uma disparidade. É uma diferenciação, onde se tem tratamento diferenciado a pessoas com as mesmas condições de renda, partes de uma verdadeira exclusão social.

No Brasil, as melhores universidades são públicas e só os alunos das melhores escolas, que são particulares, conseguem ingressar no ensino público, obtendo a devida aprovação no exame seletivo.

Com a lei das cotas sociais, facilita garantir vaga nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio aos

pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência, oriundos de escolas públicas de ensino fundamental e médio, através da política de cotas. Agora, não tem como garantir que esse aluno poderá se manter dentro da Universidade, acompanhando o nível da instituição, junto com os alunos procedentes das escolas particulares, em condições de igualdade, o que poderá acarretar e/ou acentuar ainda mais a discriminação, devido a diferença de níveis intelectuais entre eles criando dentro destas instituições, duas castas – desigualdade social.

A sociedade e o governo precisam repensar e solucionar o problema de uma vez por todas. A solução é investir no ensino das escolas públicas de ensino fundamental e médio, dando desse modo, os meios necessários para que os alunos das camadas mais pobres da população, que em sua maioria é negra, mas não totalmente, consigam adentrar as universidades públicas e instituições de ensino técnico de nível médio, com o seu nível intelectual igual ou próximo aos alunos provenientes das escolas de ensino fundamental e médio particulares.

O governo não está preocupado com isso, porque a intenção não é educar com qualidade sua população, mas sim, adequar-se aos parâmetros mundiais, tomando atitudes que elevem a moral do Brasil a qualquer custo. Com medidas paliativas o problema nunca será resolvido, e sim, protelado. Precisa-se agora buscar a melhor qualidade do ensino fundamental e médio das escolas públicas, vencendo a barreira existente de que a competência pela escola fundamental pública é municipal e a das escolas de ensino médio é estadual.

Com isto, ocorrerá um nivelamento entre os alunos provenientes das escolas particulares com os provenientes das escolas públicas.

Conclusão

O racismo é a crença de que os membros de cada raça possuem características, habilidades ou qualidades específicas dessa raça e, portanto, algumas raças são superiores às outras. É resultado do preconceito, causado pela antipatia e pelo ódio às pessoas com diferente cor de pele, costumes, tradições, idioma, local de nascimento etc.

Já o preconceito é uma opinião preconcebida em relação a determinada pessoa ou grupo, que não é baseada em uma experiência real ou na razão. É baseada na ignorância.

Agora, a discriminação refere-se ao tratamento injusto ou negativo de uma pessoa ou grupo, por ela pertencer a uma determinada classe, grupo ou categoria, como raça, idade ou gênero. A discriminação pode ser causada pelo racismo ou preconceito para com pessoas de diferente idade, gênero, raça, habilidades, orientação sexual, educação, estado civil ou antecedentes familiares. Conduz a rejeição e a exclusão de um certo grupo de pessoas, assim como causar o *bullying*, segregação racial e outras práticas injustas.

Este sentimento precisa ser atenuado durante o curso nas universidades ou escolas técnicas federais na aplicação da atual lei de cotas sociais, melhorando a qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, reduzindo as diferenças de nível intelectual entre os alunos provenientes destas escolas, ter ingressado por intermédio das cotas sociais, dos alunos provenientes das escolas particulares de ensino fundamental e médio, reduzindo o preconceito e o racismo dentro destas instituições, que será a base para a sociedade como um todo, pois estes serão os profissionais do futuro e estarão no mercado de trabalho. São estes os verdadeiros formadores de opinião.

No Brasil do futuro, vantajoso será a aceitação da existência das diferentes raças que compõe a nossa população, com tratamento pessoal e profissional, respeitoso e sem preconceitos e discriminação de cor e raça.

O Brasil precisa o continuar avançando. Urge a melhoria dos ensinamentos públicos fundamental e médio, com fulcro a diminuir as reais diferenças entre os níveis de escolaridade, confrontados durante o curso do ensino superior ou técnico, entre os alunos cotistas e os demais.

A lei nº 7.716¹⁹, de 1989, pune condutas discriminatórias dirigidas a uma determinada pessoa, grupos ou coletividade, tais como negar ou obstar emprego em empresa privada, recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber clientes ou comprador, impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, embarcações, ônibus, metrô ou qualquer outro meio. Trouxe também a determinação de que o crime de racismo é imprescritível e inafiançável.

O crime de racismo atenta contra a dignidade da pessoa humana, discriminando contra a parte da população, que é um dos fundamentos da Magna Carta no seu artigo 1º, inciso III, contra o direito à igualdade (art. 5º, *caput*) e que ainda sedimenta como objetivo da república, no seu artigo 3º, inciso IV, prescrevendo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Desde os primórdios da humanidade, verifica-se a existência de ódio e de aversão de determinados indivíduos para com outros por preconceito, colocando-se com pertencente a um grupo superior. Pensamentos como este são mesquinhos e tem que ser banidos das pessoas, no intuito de se

¹⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

atingir um mundo melhor, justo, mais igualitário, sem destacar ou valorizar diferenças, quaisquer que sejam estas.

Referências

ALEXY, Robert. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2 ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BRASIL. **Cor ou Raça**. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Decreto n. 7.824. 2012**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL. **Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil**. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL. **Índice de Gini**. 2004. Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 7.716. 1989**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l7716.htm. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 9.868. 1999**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l9868.htm. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 9.882. 1999**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l9882.htm. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 9.394. 2012**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l9394.htm. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 12.711, de 2012**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 13.409. 2016.** Acesso em 08/07/2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.

BRASIL. **Portaria n. 18.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL. **Relatório do Desenvolvimento Humano. 2018.** Disponível em <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html>. Acesso em 08 jul. 2020.

BRASIL. **Taxa de Alfabetização é Desigual entre Negros e Brancos.** Disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/11/17/taxa-de-alfabetizacao-e-desigual-entre-negros-e-brancos-diz-ibge/>. Acesso em 08 jul. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 73. 1999.** Disponível em <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em 08 jul. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 73, 1999.** Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>. Acesso em 08 jul. 2020.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição.** 7. ed. Coimbra, Portugal: Editora Almediana, 2003

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional.** 3. ed. Rio de Janeiro: uspodim. 2013.

KELSEN, Hans. **Jurisdição Constitucional.** 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito.** 28. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MELO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 34. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 35. ed. São Paulo: Atlas. 2019.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma Teoria dos Direitos Fundamentais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang e outros. **Curso de Direito Constitucional**. 8. ed. São Paulo: Editora Saraiva. 2019.

SENADO. **Projeto de Lei 180, 2018**. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132929>. Acesso em 08 jul. 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 42. ed. São Paulo: Malheiros, 2019.

USA. Disponível em Gini, Corrado (1912). «Variabilità e mutabilità. Reprinted in Pizetti, E.; Salvemini, T., eds. (1955). *Memorie di metodologica statistica*. Rome: Libreria Eredi Virgilio Veschi. Acesso em 08 jul. 2020.

O ensino não presencial no Brasil: uma análise acerca das aulas remotas em tempos de pandemia de coronavírus

*Cleiton Luiz Ferreira de Jesus¹
Deilton Ribeiro Brasil²*

1 Introdução

O ensino a distância (EaD), existe no Brasil, pelo menos, desde o início do século XX, tendo passado por diversas adaptações ao longo dos anos. É bem verdade que o progresso do ensino à distância está diretamente atrelado a evolução tecnológica. E com o advento da internet de alta velocidade trouxe evolução nunca antes vista no ramo da comunicação, e possibilitou que houvesse uma revolução na forma de se fazer ensino à distância em todo o planeta.

Com o desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem as aulas passaram a ser realizadas de forma remota e em tempo real, fazendo

¹ Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – FDCL em 2019. Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP em 2014. Técnico em Segurança Pública pela Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG em 2005. E-mail: cleitonlfjesus@gmail.com

² Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof^a Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbricæ/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

com que pessoas em diferentes lugares pudessem compartilhar do mesmo espaço de aprendizagem. O estigma que o ensino a distância carrega, era sem dúvidas a maior barreira para a sua disseminação em todos os cantos do mundo. A maioria das pessoas tem a preferência pelas aulas presenciais e entendem que elas são mais produtivas.

Contudo, com a impossibilidade da manutenção das aulas presenciais em decorrência do coronavírus, as aulas remotas passaram a ser a única opção segura e viável, para que o ensino possa ser mantido de forma que os danos decorrentes do isolamento social pudessem ser mitigados.

A primeira parte do artigo irá abordar o contexto histórico do acerca do ensino não presencial no Brasil, desde o seu advento até os dias atuais. A segunda parte, irá trabalhar a previsão legal do ensino não presencial no país e os desdobramentos trazidos pela pandemia de coronavírus. A parte final, por sua vez, irá fazer um estudo acerca do processo de ensino, dos desafios dos docentes e discentes e as novas perspectivas para o futuro do processo de ensino não presencial.

Visando buscar uma melhor compreensão para leitor, o trabalho trará três diferentes terminologias: “EaD”, para se referir a modalidade de ensino à distância; “aulas remotas”, para tratar das aulas que estão sendo ministradas em tempos de pandemia; e por fim, “aulas não presenciais”, quando o artigo estiver se referindo a ambos os tipos de aula.

O trabalho objetiva discutir se é possível oferecer aulas remotas sem comprometer a qualidade do ensino e ao mesmo tempo possibilitar a todos o acesso à educação de forma democrática e universalizada. Além de debater o futuro do ensino remoto em um contexto pós-pandemia.

O método utilizado foi o dedutivo de modo a buscar uma análise ampla do processo de ensino, de modo a possibilitar uma microvisão acerca do ensino remoto. A partir de análise literária, documental, revisão

bibliográfica e da legislação pertinente, com o propósito de trazer algumas conclusões visando fortalecer o estudo do tema em tela.

2 Histórico acerca do ensino não presencial

A educação a distância, em linhas gerais, pode ser compreendida como “modalidade de educação que permite a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que professor e aluno estejam separados espacialmente e/ou temporalmente” (SILVA, 2017, p. 18). A possibilidade de disseminação do ensino a distância deu-se a partir da popularização dos meios de comunicação, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

A popularização da internet, através dos computadores, com a possibilidade de enviar e-mails. E posteriormente a criação dos smartphones, e a disseminação da internet em alta velocidade na maioria dos países, possibilitou a ocorrência das videoconferências. Tais mudanças representaram, e representarão, um caminho sem volta no aspecto da educação à distância.

Ainda no início do século XX começaram os primeiros movimentos acerca do ensino à distância no Brasil. A Rádio Sociedade – que foi doada à Administração Pública ainda em 1936, e é atualmente denominada rádio MEC – “transmitia informativos e diversos cursos – como de inglês, radiotelegrafia, telegrafia – além de palestras de divulgação científica” (SILVA, 2017, p. 28).

Alguns anos à frente, em 1978, foi “fundada no Brasil a primeira experiência de EaD via TV aberta, o Telecurso 2º grau”. O programa se deu a partir de uma parceria entre as Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho. A partir do ano 1981, o Telecurso 1º grau também passou a ser veiculado na TV aberta nos mesmos moldes (SILVA, 2017, p. 28-29). Sendo assim, pode-se afirmar que a instituição da EaD no Brasil, guarda relação

direta com “meios e métodos que flexibilizem o processo de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2017, p. 32).

Nessa perspectiva, é possível se “identificar 5 gerações distintas de modelos de EaD” (SILVA, 2017, p. 36).

A primeira geração, que ocorreu ainda em 1880, diz respeito aos cursos – como os de datilografia, por exemplo – que ocorriam por meio de correspondência e materiais impressos (SILVA, 2017, p. 37).

A segunda geração que teve seu início por volta de 1921 e perdurou até o fim da década de 1960, diz respeito aos cursos via rádio, e posteriormente TV (SILVA, 2017, p. 37).

A terceira e quarta gerações, que tiveram início na década de 1970 e perduraram até a 1990, marcaram o início do ensino a partir da integração entre rádio, televisão “e áudio-conferência – início do sistema de tutoria” (SILVA, 2017, p. 37).

A quinta geração, por sua vez, que é a atual, e teve seu início nos anos 2000, diz respeito aos “cursos com suporte do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, videoaulas e materiais impressos – Tutoria e integração síncrona e assíncrona” (SILVA, 2017, p. 37).

Os ambientes virtuais de aprendizagem e as atuais integrações, são frutos do atual nível de desenvolvimento da internet e também da comunicação em termos gerais (SILVA, 2017, p. 40). A modernidade que decorre da quinta geração pode ser facilmente percebida através da possibilidade da realização das aulas em tempo real. Nesse contexto, várias pessoas, em localidades distintas, conseguem efetivar uma interação com o professor e os colegas de classe (SILVA, 2017, p. 40).

É cediço que o ensino à distância trouxe consigo diversas revoluções e consequentemente benefícios. A redução dos custos operacionais, por exemplo, possibilita repassar ao consumidor final um produto mais barato, gerando a popularização do acesso à educação.

A flexibilidade temporal também é outro interessante fator, uma vez que, a aula previamente gravada pode ser assistida de diversos lugares diferentes, e consequentemente em qualquer hora do dia. Dessa forma, é possível que o indivíduo consiga adequar seus horários para assistir às aulas, principalmente para aqueles alunos que tem horários de trabalho diferentes do convencional, como somente em horário noturno ou em turnos de revezamento de dias e horários.

Não se pode deixar de falar, também há o lado negativo do processo. O fato de o aluno ter muita liberdade, faz com que não seja possível precisar se ele está efetivamente acompanhando as aulas e seguindo o calendário de atividades propostas, numa nítida falta de disciplina. Assim como as avaliações e outros aspectos. E são esses os principais argumentos negativos acerca do processo de ensino à distância.

Em que pese já haver a disponibilidade há pelo menos uma década, o ensino à distância, apesar de ser popularizado, ainda não era disseminado, devido a alguns fatores, como por exemplo o preconceito e a resistência de algumas pessoas a aceitarem essa metodologia. Nessa lógica, com a pandemia passaram a ter duas formas possíveis de ensino não presencial para os cursos em nível superior, quer seja: o EaD, que já existia anteriormente; e as aulas remotas que passaram a ser permitidas excepcionalmente em tempos de crise sanitária.

O EaD funciona da seguinte forma: ao adquirir o curso, o aluno tem acesso às aulas através de um link de acesso em uma página da internet, com as aulas que, de modo geral, são gravadas. Após concluir um módulo, o discente pode fazer a prova, e através da aprovação nesta, está liberado para cursar o próximo módulo (IPOG, 2020, online).

O aluno, em caso de dúvidas acerca do conteúdo, pode enviar suas dúvidas através do plantão de dúvidas – um suporte dado ao aluno de maneira atemporal, ou seja, online – em que um tutor irá lhe responder.

Cabe salientar também, que no ensino à distância, o discente, em regra, não tem nenhum tipo de contato com os demais alunos matriculados no mesmo curso ou módulo (IPOG, 2020, online).

O regime remoto, por sua vez, funciona através de um ambiente virtual de aprendizagem, de modo que as aulas são ao vivo, em horários predeterminados e existe o contato direto do aluno com o professor e os demais colegas de classe (UNICESUMAR, 2020, online). As aulas remotas se caracterizam como alternativa transitória para o período de isolamento social decorrente do coronavírus, e cessaram assim que as condições sanitárias se tornem favoráveis para tal (UNICESUMAR, 2020, online).

As aulas remotas, nessa perspectiva, podem ser consideradas uma simulação da presencial, como o propósito de garantir a continuação do ensino no período de crise sanitária, sendo a distância uma mera consequência do isolamento social. Ao passo que, no EaD, a distância é o elemento chave do processo, sendo este mais simplificado (IPOG, 2020, online).

Sendo assim, o EaD tem previsão legal expressa em Lei e regulamentado por meio Decreto, como será estudado mais adiante. O regime de aulas remotas está permitido no Brasil até o dia 31 de dezembro de 2020, a princípio. Contudo, somente daqui a alguns meses será possível ter um prognóstico mais seguro se o regime remoto será – ou não – regulamentado e permitido dentro do território nacional.

3 A previsão legal do ensino não presencial no Brasil

Apesar de já existir há mais de um século, é inegável o estigma que ainda paira sobre os cursos ofertados na modalidade EaD. Os cursos realizados à distância “ainda apresentam indicadores de qualidade piores em relação aos presenciais”, contudo, a estimativa da Associação Brasileira de Educação a Distância, é que até o ano de 2023, mais pessoas se

matriculem nos cursos à distância do que nos presenciais, de ensino superior (FAJARDO, 2018, online).

O pensamento do que os cursos realizados na modalidade presencial possuem qualidade melhor ou, ainda, demandam mais dos alunos, ainda existe na sociedade. Contudo, a cada ano que passa ele vai diminuindo, e consequentemente, tem se tornado mais comum as pessoas optarem pela EaD como forma de aprendizagem.

Em contrapartida, assim como tem seus pontos negativos, o processo de ensino a distância também apresenta algumas virtudes, tal como preparar os alunos de modo a terem mais “disciplina e capacidade de gerenciar demandas pessoais em relação ao tempo”, uma vez que nessa modalidade, o aluno se vê obrigado a buscar por si próprio a evolução (UNIMAR, 2020, online).

É notório a exigência de comportamentos diferentes, ao se comparar os alunos de cursos presenciais com os estudantes na modalidade remota. Sendo assim, no EaD, o aluno passa a ser o “responsável pela gestão da sua aprendizagem, gerenciando melhor seu tempo e conciliando com horários de estudo e entregas de atividades acadêmicas” (UNIMAR, 2020, online).

Desde 1996, quando passaram a ser autorizados pela diretrizes e bases da educação, coexistiam no Brasil os cursos superiores nas modalidades presencial e EaD. Sendo que essa segunda, estava a ganhar cada vez mais adeptos. Contudo, com a disseminação da pandemia de coronavírus em todo o país, os Poderes Executivos dos estados e municípios foram obrigados a editarem decretos proibindo as aulas presenciais, com o propósito de frear os efeitos do vírus e consequentemente seu contágio em massa.

A previsão legal que sustenta o ensino a distância no Brasil está na Lei nº 9394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional). O

texto tangencia o EaD em vários dos seus diplomas, e o artigo 8o é o que aborda diretamente o tema, nos seguintes termos:

Art. 8o. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, [...]

(BRASIL, 1996).

O artigo 8o, é regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. E nos termos do art. 1º, do supramencionado Decreto, a educação a distância é caracterizada como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Em que pese a atual situação de aulas remotas, faz-se necessário salientar que, a educação não presencial, não pode ser ferramenta de promoção de desigualdades sociais e de acesso. Principalmente em relação aos alunos matriculados em instituições públicas.

O texto constitucional, em seu artigo 206, traz expressamente alguns princípios acerca do ensino no Brasil. Eles dizem respeito principalmente à educação pública, em todos os seus níveis. Nos seguintes termos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

[...]

(BRASIL, 1988).

Ao versar sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o Estado traz para si a obrigação de que todos aqueles que estejam matriculados nas escolas públicas consigam assistir às aulas. Portanto, daqui decorre o primeiro grande desafio do poder público em relação a efetivação do ensino, que é garantir o direito – constitucional – de igualdade aos alunos.

José Emílio Medauar Ommati, ao tratar sobre o princípio constitucional da igualdade, leciona que “o Estado e os indivíduos devem tratar a todos com o igual respeito e consideração” (2014, p. 74). E, portanto, o acesso igual ao ensino está fortemente atrelado à democracia, nos moldes que ela “se realiza também a partir da afirmação e defesa de uma série de direitos que devem ser reconhecidos a todos os indivíduos dessa comunidade (OMMATI, 2014, p. 75).

Nessa mesma perspectiva, o inciso IV, ao dispor sobre a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, garante a democratização do ensino público, uma vez que possibilita o ingresso as instituições estaduais e federais de forma não onerosa (BRASIL, 1988). Sendo assim,

somente poderão ser aceitas aulas remotas em instituições públicas se todos os alunos nela matriculados puderem ter acesso ao ensino.

A gratuidade do ensino, se remonta ao princípio da gestão democrática do ensino público, ou seja, um acesso à educação que não permita nenhuma forma de segregação (BRASIL, 1988). E, portanto, não é aceitável, em nenhuma hipótese que os ambientes virtuais de aprendizagem sejam direta, ou indiretamente responsáveis pelo aumento da desigualdade social e de acesso, patrocinadas por uma pandemia. Entretanto, se feito de forma democrática e participada, sem dúvidas, o ensino à distância em tempos de pandemia é de grande valia, para a sociedade em si.

Uma crise, indiferente da sua natureza, deve ser enxergada como oportunidade de crescimento, principalmente em termos, coletivos. Sendo assim, importa salientar que, as políticas públicas, se formuladas e organizadas seriamente pendem “a democratizar o acesso à educação superior, contribuindo para o combate à marginalização de grande parte da população mundial” (SILVA, 2017, p. 23).

Na atual conjuntura, não só a educação superior, mas também as educações básica e fundamental podem se valer dos ambientes virtuais de aprendizagem, sendo algo benéfico e possibilitando a criação de uma via de mão dupla. Ou seja, os alunos poderiam minimizar os efeitos adversos da interrupção abrupta no acesso à educação, ao passo, que os professores poderiam conseguir manter seus empregos e se reinventarem na busca por um ensino, simultaneamente, mais democrático e universalizado.

4 O ensino remoto durante a pandemia de coronavírus

O isolamento social decorrente da pandemia fez com as aulas presenciais na maior parte do país tivessem que ser interrompidas.

Todavia, a realização dos cursos não poderia ser suspensa e diante disso, recorrer as aulas remotas se tornou a única opção efetivamente viável.

O atual cenário de incertezas acerca do futuro contribui ainda mais para que, pelo menos transitoriamente, o ensino remoto seja cada vez mais disseminado. Ainda não é sabido se ocorrerão novas ondas de contaminação pelo coronavírus como no passado acontecia em relação a outros vírus. E, por isso, através do ensino não presencial é a única maneira de garantir o acesso à educação de forma segura a todos durante a pandemia.

Se no início do mês de março a pandemia parecia algo célere e transitório, atualmente, é um consenso de que seus efeitos ainda serão sentidos em relação ao convívio social, pelo menos, nos próximos meses. Diante disto, os estabelecimentos de ensino, com o propósito de cumprirem seus contratos de prestação de serviço se viram obrigados a buscarem seus próprios ambientes virtuais de aprendizagem, ou mesmo se valerem de plataformas para a efetivação de suas aulas.

E, portanto, o Ministério da Educação autorizou, através de Portaria nº 544, que as aulas possam ser realizadas à distância, pelo menos até dezembro de 2020. A autorização vale tanto para ensino básico e fundamental, como na graduação e pós-graduação *strictu e latu sensu* (BRASIL, 2020).

Os tempos de crise, como a da atual pandemia de COVID-19, decerto, fazem com que a sociedade precise fazer um mergulho em si mesma e repensar alguns aspectos de sua organização. Com o processo de ensino não foi diferente e a partir desse novo contexto, fez nascer para os docentes e os discentes uma nova realidade em relação à forma de se ensinar/aprender. Aqueles que não se sentiam à vontade em aulas não presenciais se viram obrigados a repensarem suas formas de abordagem

e consequentemente se reinventarem nesse novo contexto de ensino introduzido pela pandemia.

E é nesse contexto de renovação de alguns aspectos que a educação, acima de tudo deve ser encarada como “um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2020, p. 106). O ser humano carrega consigo uma importante virtude, que é sua consciência acerca de “sua natureza inacabada”. Tal fato comprova a natureza adaptável do ser humano, que consegue se reinventar quando colocado em situações que demandam atitude positiva acerca desse processo (FREIRE, 2020, p. 108).

O coronavírus, com certeza, representou relevante mudança na forma de condução do ensino presencial – sendo esta provavelmente a maior revolução acerca do processo de ensino nas últimas décadas.

Primeiramente, em relação ao domínio das plataformas de ensino disponibilizadas pelas instituições, que acaba sendo difícil, uma vez que a transição se deu de forma extremamente abrupta e não permitiu ao docente um prazo razoável de preparação para as mudanças. E, posteriormente em relação as técnicas de ensino que culminam por ser diferentes, uma vez que acaba sendo de maior complexidade prender a atenção dos alunos nas aulas remotas, que se dão em um ambiente virtual – e que muito se diferencia da dinâmica de uma sala de aula ordinária.

Ao se elencar o direito de acesso à educação como preceito constitucional, faz-se “necessário capacitar os protagonistas dessa importante relação ensino-aprendizagem, independente da modalidade a que for disponibilizada (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 4).

A proporção da mudança trazida pelo vírus no aspecto do ensino à distância, pode ser considerada sem precedentes na era moderna. E, portanto, a forma de lecionar está sendo reinventada, pelo menos transitoriamente (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 4).

Nessa linha, importa salientar que o aspecto educacional tem vivido abruta mudança, nos moldes que “sair da sala de aula física para a virtual, sem ser o habitual e milenar uso dos métodos tradicionais de ensino, se faz necessárias adaptações não instantâneas” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 6).

As mudanças repentinas fizeram com que não fossem possíveis preparar os profissionais da educação de maneira satisfatória, fazendo com que eles tivessem que aprender literalmente com a prática. E, tal situação alimenta este grande dilema acerca da arte de lecionar, na linha que “para ensinar, precisamos apenas conhecer o conteúdo específico da disciplina, ou seja, da sua área de formação” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 6).

O papel do docente nesse contexto acaba por ganhar importância ainda maior, haja vista que, “a sua percepção diante do processo de ser e/ou sentir-se capacitado para essa moderna ferramenta na sua prática profissional”, fará toda a diferença na sua condução do processo de aprendizagem (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 12).

Contudo, faz-se imprescindível o esforço coletivo envolvendo todas as partes do processo. Sendo necessário que haja respeito, “aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 2020, p. 109), o respeito, nesse contexto, deve ser encarado como uma via de mão dupla. Ou seja, “o respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas”, e também das faculdades e universidades. E simultaneamente, “o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública”, assim como em relação aos estabelecimentos de ensino superior (FREIRE, 2020, p. 109).

É indubitável que no momento o maior esforço por parte das autoridades deve estar na contenção e controle da crise sanitária, e

consequentemente em preservar o maior número possível de vidas. Contudo, quando a crise for controlada, alguns aspectos merecem ser pensados – ou repensados.

Neste diapasão, os avanços adquiridos com as aulas remotas podem ser de grande valia. O conceito dos seminários virtuais – que já existiam, mas acabarem se disseminando de forma nunca antes vista, durante a pandemia – tem potencial para representar importante mudança na forma de ser ver o debate de temas relevantes nos ambientes acadêmicos.

O ensino remoto possibilita que mestres, doutores, ou mesmo pessoas que possuem grande experiência em determinada área consiga por meio de um seminário repassem um pouco do seu conhecimento em tempo real. Esse modelo inclusive aceita interações e debates, de modo que, todos consigam desfrutar da melhor maneira possível de um ambiente virtual de aprendizagem. E além de tudo com a redução dos custos de deslocamento e de logística, gerando simplificação em todo o processo, inclusive em preservação do meio ambiente com a diminuição de veículos nas ruas.

Demonstra-se que o ensino presencial, com interação direta entre professor, alunos e colegas de classe é o mais antigo e até então mais bem-sucedido de toda a história. Abrir-se a novas tecnologias pode ser uma boa forma do processo de ensino se reinventar e ao mesmo tempo alcançar novos grupos em áreas que dificilmente teriam acesso à tal modernidade. Conquanto, a mera simplificação de processo que venha a atender interesses estritamente econômicos deve ser combatida em todos os seus âmbitos. A tecnologia não pode ser mecanismo de sucateamento indevido do sistema de ensino, e consequentemente de segregação, causando mais desigualdades do que efetivamente igualdade no acesso à educação para todos.

Conclusão

A pandemia de coronavírus era algo inesperado e demasiadamente assustador, portanto, fez com que mudanças abruptas tivessem que ocorrer no atual modelo de vida no planeta a fim de minimizar o enorme potencial de proliferação deste vírus. O aspecto educacional, também, se viu obrigado a seguir a mesma direção e novas mudanças vieram juntamente com ele.

As aulas que eram então presenciais, passaram a ser substituídas por aulas remotas, gerando um cenário totalmente novo e imprevisível até poucos meses atrás.

As crises são importantes oportunidades de crescimento, em vários aspectos entretanto, ela acaba por ter um caráter econômico – mesmo que como efeito secundário – umas consequências catastróficas disso pode ser o aumento das desigualdades socioeconômicas.

Dentre as mudanças trazidas pelo vírus estão os novos desafios para docentes e discentes de todos os cantos do país que tiveram que se reinventar dentro do processo de ensino e aprendizagem, na busca pelo alcance de bons resultados mesmo em meio as adversidades, debruçando-se em estudos de tecnologias de formas de apresentação de aulas que atraíam e mantinham a atenção dos alunos durante as aulas.

Ressaltando que muitos professores, por exemplo, tiveram que se reinventar todos os dias dentro do processo de aprendizagem, para superarem as barreiras tecnológicas – haja vista que boa parte dos que lecionam no ensino superior nasceram antes da era digital. Além de manter a didática e a qualidade das aulas, mesmo em uma realidade completamente nova e distinta.

Os alunos, a seu termo, também precisaram buscar novas perspectivas para o próprio aprendizado, uma vez que o contexto do ambiente virtual de aprendizagem exige uma maior concentração, e ao

mesmo tempo possibilita mais autonomia ao discente. Importa salientar que, aumentar a autonomia, é diretamente proporcional ao aumento das obrigações. E a real qualidade do ensino – tanto presencial, remoto ou a distância – guarda relação direta entre disciplina e dedicação.

As aulas remotas são extremamente bem-vindas em um contexto de pandemia. Elas se apresentam como forma de minimizar diretamente os efeitos do vírus. Contudo, essa forma de ensino não poderá ocorrer se aqueles que dependem diretamente dela não possuírem o devido acesso aos meios necessários para a sua efetivação.

A educação é mecanismo chave na ruptura dos laços da opressão, as desigualdades sociais e toda forma tirânica de poder. E é justamente por esse motivo que o processo educacional jamais pode ser usado de forma a privilegiar um grupo específico em detrimento de outro e potencializar o atual cenário de desigualdades.

Referências

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus** | ISSN: 1981-1896 | Rio de Janeiro|v.25 | n. 51| p. 255-280| jul./out. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em 16 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FAJARDO, Vanessa. **Ensino a distância: liberados para ensino médio, cursos EAD ainda são piores que presenciais**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/17/ensino-a-distancia-liberados-para-ensino-medio-cursos-ead-ainda-sao-piores-que-presenciais.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IPOG. **Aula remota não é EAD? Entenda as diferenças e todas as vantagens**. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais**. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. 248p.

SILVA, Adriene Sttéfane. **Teoria de aprendizagens EaD**: abrindo a caixa de pandora. – Uberlândia: Independently Published, 2017. 150p.

UNICESUMAR. Conheça a diferença entre ensino remoto e EAD. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

UNIMAR. **Diploma EaD é cada vez mais valorizado pelo mercado**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/especial-publicitario/unimar/noticia/2020/01/31/diploma-ead-e-cada-vez-mais-valorizado-pelo-mercado.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Educação à distância de jovens e adultos: remição da pena

Elísio Nascimento Batista Júnior¹

Fabício Veiga Costa²

1. Introdução

O Brasil, através de seus poderes constituídos, vem há algum tempo buscando reduzir sua população carcerária, que atualmente em termos absolutos é a terceira maior do mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos, que possui a maior população carcerária, e a China, em segundo lugar. O Conselho Nacional de Justiça vem trabalhando junto como Depen – Departamento Penitenciário Nacional e a Magistratura para reduzir o número de pessoas sujeitas a penas privativas de liberdade.

A legislação processual penal brasileira permite uma série de benefícios que podem ser utilizados pelos apenados como forma de reduzir o tempo que teriam que permanecer sujeitos a penas de restrição da liberdade. Apesar de possuírmos uma legislação relativamente moderna sobre a questão é fato que estes benefícios muitas vezes não podem ser usufruídos por deficiências estruturais do nosso sistema penitenciário ou por falhas na regulamentação dos institutos.

Especial atenção deve ser direcionada para a questão do benefício da remição, no qual é permitida a substituição de 3 dias de trabalho por 1 dia de pena para os reclusos em regime fechado e semiaberto.

¹ Graduado em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Especialista em Direito Processual Público pela UFF e Mercado de Capitais pela PUC/MG. Mestrando no programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Itaúna. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880942909635029>

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

Em 2011, com a edição da Lei nº 12.433, abriu-se a possibilidade de resgate da pena através do estudo em nível fundamental, médio, profissionalizante ou superior. A norma estabeleceu como parâmetros para a substituição a realização de 12 horas de frequência escolar para resgate de 1 (um) dia de pena. A princípio os apenados teriam mais uma forma de reduzir do tempo de privação da liberdade, podendo resgatar sua dívida com a sociedade em um período mais curto.

A inovação não se resumiu a introduzir a possibilidade de substituição da pena pelo estudo, prevendo também que o estudo poderia ser realizado na forma presencial ou à distância. O art. 126, parágrafo segundo, expressamente prevê essa possibilidade ao regular:

§2º. As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados (BRASIL, **Lei 7210/84**).

Ocorre que, por infelicidade, nossa sociedade tem a péssima crença de acreditar que tudo se resolve com a edição de novas leis e novos regulamentos, como se a edição de uma norma abstrata fosse um passe de mágica para solucionar todos os problemas. Na realidade, a ineficácia do Estado brasileiro, muitas vezes, está vinculada à falta de estrutura material para a efetiva implementação de direitos que já se encontram positivados. As alterações legislativas não se fazem acompanhar de políticas públicas que concretizem os direitos positivados.

Importante registrar que é comum que esta estrutura seja disponibilizada para determinada parcela da população, enquanto a grande maioria se vê desatendida em direitos básicos. Esta forma de atuação, vai de encontro ao princípio da igualdade, criando uma sociedade em que castas têm mais acesso a determinadas políticas públicas em

detrimento de boa parte da população. Nesta perspectiva, o governo perde sua legitimidade deixando de tratar os cidadãos, nas palavras de DWORKIN, com igual respeito e consideração.

Podemos dar as costas à igualdade? Nenhum governo é legítimo a menos que demonstre igual consideração pelo destino de todos os cidadãos sobre os quais afirme seu domínio e aos quais reivindique fidelidade. A consideração igualitária é a virtude soberana da comunidade política – sem ela o governo não passa de tirania (DWORKIN, 2011, p. 9).

No mesmo sentido, trabalha CANOTILHO (2001) ao estabelecer que o Poder Público tem o dever de não discriminar qualquer cidadão, independente da situação em que se encontre, cabendo-lhe atender de forma mais presente àqueles que se encontrem em situação mais precária.

Neste sentido, o marco teórico do presente trabalho encontra-se nos dois doutrinadores que identificam falhas na organização social quando o Estado deixa de atender materialmente parcela da população com as políticas públicas já positivadas.

Assim, diversos pontos devem ser trabalhados no presente artigo, iniciando pela possibilidade de se ministrar 100% das aulas através do método à distância no nível da educação de jovens e adultos – EJA, desde que se solucione a questão da falta de estruturação do sistema prisional que possibilite aos apenados aproveitarem o benefício da remição por estudo à distância.

Desta forma, o presente trabalho busca colher as falhas que impedem a efetiva aplicação do benefício, prospectando as razões da existência destas falhas na estrutura do sistema penitenciário e lacunas na regulamentação, de forma a propor soluções para contornar esses problemas. Assim, possibilitando que os eventuais beneficiários possam

usufruir plenamente desta forma de redução do período de cumprimento das penas privativas de liberdade.

2. Remição da pena: origem e regulamentação

Por remição entende-se o resgate da dívida por meio de uma contraprestação, é o ato de remir, resgatar a dívida com o cumprimento de determinada obrigação. Não se confunde com o perdão (remissão), que pode ser alcançado através da anistia, graça ou indulto, quando o Estado por razões diversas renuncia ao direito de punir.

A remição da pena é instituto relativamente recente no direito brasileiro, positivado no ano de 1984 com a edição da Lei nº 7.210, ou seja, há menos de quarenta anos. Apesar de recente em nossa ordem jurídica, o instituto remonta ao século XIX ou início do século XX, conforme se verifica na doutrina.

Não se questiona a origem espanhola do benefício que, segundo RIBEIRO (2015), citando MIRABETE, remota a 1822, com previsão expressa no Código Penal Espanhol. Segundo RIBEIRO, há indicações de redução da pena por trabalho nas Ordenações Gerais dos Presídios da Espanha nos anos de 1834 e 1928, aplicáveis, todavia, apenas aos crimes políticos e determinadas infrações penais especiais. A extensão do benefício aos presos comuns teria ocorrido apenas em 1939, segundo MIRABETE.

Em cronológica diversa, TORRES estabelece que o instituto teria previsão no Código Penal Militar espanhol de 1937, Decreto-Lei nº 281, sendo que apenas com a edição do Código Penal espanhol de 1944, houve a extensão do benefício aos presos comuns (TORRES, 2017).

Independente da data de nascimento do instituto, é fato que sua positivação no Brasil ocorreu somente com a edição da Lei nº 7.210/84, a partir de quando o Poder Judiciário brasileiro começou a aplicar o

benefício aos apenados. Durante muitos anos, a aplicação do instituto se restringiu à substituição de dia de pena por dia de trabalho, na proporção 1/3, um dia de pena por três dias de trabalho. Essa regra vigorou até a década passada, somente sendo alterada com o advento da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Com a edição da referida norma houve autorização de remição de dias de pena pela frequência a cursos de ensino fundamental, médio, profissionalizante ou superior. A possibilidade está regulada no art. 126 que estabelece: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.”.

Importante observar que a referida legislação nasceu na esteira de diversas decisões judiciais que, antecipando-se à positivação, começaram a aplicar o benefício nos Estados do Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. De acordo com TORRES, citando entrevista do Prof. Roberto Silva, esses magistrados, com competência em execução penal, iniciaram aplicação do instituto de forma inovadora, pois sem o respaldo de uma regra formal que estabelecesse a forma de resgate (TORRES, 2017, p. 39):

Os protagonistas desse... Você quer recuperar isso, ter historicidade desse processo... São alguns juízes e promotores, [são] eles que na verdade se utilizaram da analogia da remição pelo trabalho para estender aos presos um benefício que eles achavam que era direito. Mas estes juízes e promotores, principalmente do Rio Grande do Sul, eles tiveram essa perspectiva um pouco mais idealista daquilo que o preso faz durante o cumprimento da pena e [que] devia ser valorizado. Em 1990, já havia alguns juízes do Sul fazendo essa analogia, da remição pelo trabalho como remição pela educação. Mas isso leva um tempo, pelo menos uns 7 ou 8 anos até que se crie jurisprudência a respeito, porque ao mesmo tempo que tinha alguns juízes e promotores que eram favoráveis a isso tinha quem se colocava contra e recorria das decisões nos tribunais superiores e se negava isso (Entrevista, Roberto da Silva, março de 2016).

Positivado o benefício com a edição da Lei nº 12.433/2011, a princípio a questão não demandaria maiores dificuldade de aplicação, tendo em vista a expressa determinação para o desconto das horas de estudo por dias de pena, podendo essas horas de estudo serem realizadas no nível do ensino fundamental, médio, profissionalizante ou superior, na forma presencial ou por ensino à distância. Essa faculdade foi regulada no art. 126 da Lei de Execução Penal, porém sua efetiva implementação encontra diversos fatores que dificultam ou inviabilizam o exercício deste direito, em especial, no caso da educação à distância, que ainda que não se encontram presente no sistema prisional como um todo.

3. Direito à educação: cidadão-presidiário

Dentre os diversos direitos fundamentais traçados em nossa Constituição, a educação é essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, sendo elemento essencial para o pleno desenvolvimento da cidadania e para resguardar a dignidade.

Reconhecido como um direito do cidadão há mais de meio século, o direito à educação tem previsão internacional na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, na qual o artigo XXVI estabelece:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ESTADOS UNIDOS)³.

Seguindo essa orientação a Constituição brasileira estabeleceu no Capítulo III, Seção I, o rol de regras a ser observado pela sociedade no que tange a este direito fundamental. O art. 205 estabelece que: ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’, portanto sendo dever de toda sociedade atuar para buscar a educação plena da pessoa humana.

Percebe-se que o direito à educação está atrelado ao desenvolvimento da cidadania e da própria democracia, pois não se forma uma sociedade sem que as pessoas tenham acesso ao conhecimento para o exercício de seus próprios direitos. Neste sentido as palavras de Thomas Marshall citado por MACEDO (2019, p. 53):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando o princípio da igualdade, cabe ao Estado promover uma educação de qualidade em todos os níveis, portanto devendo centrar esforços em reduzir as desigualdades materiais atribuindo aos mais necessitados uma educação que lhe possibilite competir na sociedade em igualdade de condições. Atuando desta forma o Estado brasileiro estará cumprindo seus fundamentos de garantir a cidadania e dignidade de

³ ESTADOS UNIDOS. ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>

pessoa humana, além de buscar implementar um de seus objetivos fundamentais que seria o d reduzir as desigualdades sociais e regionais. Somente desta forma, o Estado estaria cumprindo o que CANOTILHO chama de função de não discriminação, vertente do princípio da igualdade:

Uma das funções dos direitos fundamentais ultimamente mais acentuadas pela doutrina (sobretudo norte americana) é a que se pode chamar função de não discriminação. A partir do princípio da igualdade e dos direitos de igualdade específicos consagrados na constituição, a doutrina deriva esta função primária e básica dos direitos fundamentais: assegurar que o Estado trate os seus cidadãos como cidadãos fundamentalmente iguais (CANOTILHO, 2001, p. 372).

Desta forma, cabe ao Estado implementar as mesmas políticas de acesso ao ensino que disponibiliza para o cidadão a favor daqueles que se encontram encarcerados. Portanto, deve disponibilizar tanto o acesso ao ensino presencial, que já é atendido em muitas unidades através do EJA – Educação de Jovens Adultos, bem como o ensino à distância, em todos os níveis previsto na lei de execução penal. Somente com um tratamento igualitário o Poder Público terá legitimidade para exigir do cidadão o respeito às normas, como vaticina DWORKIN.

A comunidade política que exerce domínio sobre seus próprios cidadãos, e lhes exige fidelidade e obediência às leis, deve adotar uma postura imparcial, objetiva, com relação a eles, e cada um de seus cidadãos deve votar, e seus representantes devem promulgar leis e elaborar políticas governamentais, com essa responsabilidade em mente. Como já disse, a igual consideração é a virtude especial e indispensável dos soberanos (DWORKIN, 2011, p. 16).

Importante registrar que o apenado sofre uma limitação no seu direito fundamental da liberdade, tendo em vista que praticou um ato ilícito, portanto a restrição parte de uma atuação legítima e legal do Estado.

Porém, a prisão é uma restrição do direito de liberdade, não uma restrição da cidadania, o preso continua a ser um cidadão no gozo de todos os demais direitos que a constituição lhe assegura, não podendo ser discriminado pelo Estado, que deve tratá-lo com igual respeito e consideração. A Lei de Execução Penal expressamente resguarda todos os demais direitos do encarcerado, conforme se verifica no art. 3º. “Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (BRASIL, **Lei 7210**). Assim, implementar o ensino à distância nos presídios brasileiros é obrigação do Estado.

A autorização para a educação de jovens e adultos a distância já se encontra positivada em nossa ordem jurídica no art. 8º da Lei nº 9.394/96, que estabelece que o Estado deverá incentivar o ensino à distância, confira-se

Art. 8º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, **Lei 9394/96**).

A previsão legislativa já possibilita a abertura de cursos de ensino à distância em nível de educação fundamental e média, incluídas no nível básico, sendo também possível, e mais comum, a disponibilização de cursos à distância em nível superior e profissionalizantes. Ao abranger todos os níveis de ensino, o art. 8º da Lei de Diretrizes e bases da educação – LDB, firma a orientação do Estado brasileiro em disponibilizar para todos seus cidadãos esta forma de acesso ao ensino.

O Decreto nº 9.057/2017, regulamentando o art. 8º da LDB, prevê a possibilidade de criação dos cursos de ensino à distância para o nível básico e superior de educação:

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3 A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, **Decreto 9057/2017**).

Todavia, a própria legislação estabelece limites para a disponibilização de horas à distância no ensino básico, conforme se verifica pela redação do art. 8º:

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 ;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial⁴.

Neste sentido, a legislação estabelece claramente que compete ao Ministério da Educação definir a forma como ocorrerá a disponibilização do ensino fundamental e médio, seja no âmbito do ensino básico, para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos⁵ ou para a educação de jovens e adultos – EJA, objeto de nosso estudo.

⁴ BRASIL, Decreto nº 9.057, de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acessado em 19 de jul. de 2.020.

⁵ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Em relação especificamente à EJA, modalidade disponibilizada aos privados de liberdade, a Resolução do MEC nº 3, de 21/11/2018, autoriza que 80% da carga horária seja oferecida no formato à distância.

Art. 17...

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado (BRASIL, **Resolução 3 – Ministério da Educação**).

Assim, há autorização legal que grande da carga curricular seja oferecida na forma virtual, possibilitando que os reclusos tenham amplo acesso a essa forma de estudo, portanto de remição de sua pena.

4. Ensino à distância: realidade no sistema prisional

Estabelecida a regulamentação legal que possibilita a disponibilização do ensino a distância no nível de educação de jovens e adultos, cabe traçar alguns comentários às normas que limitam em 80% a carga horária à distância, bem como verificar as falhas que vem impossibilitando o acesso a esta forma de ensino no sistema prisional.

No que tange à limitação da carga horária, a legislação não estabelece qualquer limitação sendo esta uma decisão administrativa do Ministério da Educação. Todavia há expressa autorização legal para que a educação de jovens e adultos seja 100% disponibilizada através do ensino à distância, conforme regulamentado no art. 3º do Decreto nº 9.057/2017⁶. Assim, considerando a facilidade de acesso para o ensino virtual, especialmente para as pessoas com restrição de sua liberdade, cabe ao

⁶ Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

... V - estejam em situação de privação de liberdade.

Estado, observando referida peculiaridade, regular a possibilidade de 100% da educação fundamental e média ser disponibilizada por meio virtual.

Ressalte-se que esta medida foi implementada recentemente, tendo em vista a pandemia da COVID-19, que por força do isolamento social imposto pelo Poder Público obrigou o fechamento das escolas para as aulas presenciais. No início, pensando ser algo passageiro, o Estado não regulamentou a questão. Posteriormente, verificando que o isolamento poderia prejudicar o ano letivo, entendeu por autorizar, através de parecer do Conselho Nacional de Educação, aprovado pelo Ministro da Educação⁷, que todo período letivo no ensino fundamental e médio de 2.020 fosse ministrado na forma à distância.

Essa medida excepcional pode ser utilizada como experiência para implementar o ensino a distância para todo cidadão que se encontre em cumprimento de pena de prisão, ampliando-se as hipóteses de redução da pena disponíveis aos apenados. Observe-se que o Decreto nº 9.057/2017 não estabelece, em seu art. 8, a obrigatoriedade da educação virtual de jovens e adultos ocorrer de forma complementar, ou seja, não há vedação de que a atividade seja desenvolvida 100% na forma virtual.

Por outro norte, não justifica um esforço dos órgãos reguladores para possibilitar o ensino de jovens e adultos 100% a distância se o Estado brasileiro não estruturar o sistema penitenciário com laboratórios de informática e salas de aulas aparelhadas para o ensino à distância.

Analisando os casos concretos verifica-se que o Estado não estruturou os presídios de forma a possibilitar essa forma de acesso virtual⁸. Essa situação já se encontrava presente quando da instalação da

⁷ BRASIL. Diário Oficial de 01.06.2020, despacho do Ministro da Educação, seção 1, p. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acessado em 19 de jul. 2020.

⁸ Em entrevista informal com a Diretora do Presídio Floramar, Divinópolis/MG, Sra. Elisabete Pinheiro Fernandes, em julho de 2020, restou confirmado que o estabelecimento prisional não dispõe de qualquer laboratório de

Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Penitenciário que em seu parecer concluiu:

Nas diligências realizadas, a CPI constatou nos estabelecimentos penais: falta de espaço físico destinado às atividades educacionais, falta de material pedagógico, profissionais mal pagos e desestimulados, somando-se, ainda, o fato de que são poucas as escolas existentes, embora uma grande vontade, da maioria dos presos, de estudar⁹.

A omissão do Estado brasileiro persiste desde de 2018, estando presente até hoje, fato que restou confirmado em conversa entabulada com a Diretora do Presídio Floramar de Divinópolis, demonstrando que não houve investimento para a disponibilização de aulas virtuais para os detentos. Registre-se que o referido presídio dispõe de uma escola presencial no qual os apenados podem cumprir anos de estudo no sistema da educação de jovens e adultos.

O sistema prisional brasileiro não cumpri o que determina a própria norma de execução penal, que estabelece o pleno acesso ao estudo nas mesmas modalidades que qualquer cidadão, inclusive a possibilidade de educação a distância.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em

informática, o que impossibilita o acesso a qualquer meio de ensino à distância, em qualquer nível. O Estabelecimento tem acesso precário à internet e não dispõe de computadores para os apenados utilizarem para seus estudos.

⁹ BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário. Brasília. Edições Câmara, 2009, p. 232. Disponível em <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2701>

obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas¹⁰.

A falta de estruturação do sistema penitenciário acaba por inviabilizar o acesso dos reclusos a esta forma de redução do tempo de pena, fato que constitui uma agressão a um direito legalmente estabelecido. Ademais, a realidade demonstra que o Estado trata de forma diferente seus cidadãos, negando aos mais necessitados o acesso à educação. Portanto, em grave afronta ao que estabelece nossa constituição, em seus objetivos fundamentais, perpetuam-se as desigualdades sociais, tratando o cidadão sujeito a pena de restrição de liberdade como um cidadão de segunda classe.

O questionamento que fica é como este Estado pode exigir de seus cidadãos o cumprimento das leis, nas palavras de Dworkin, se ele mesmo deixa de cumprir suas obrigações constitucionais.

Conclusão

A precariedade do sistema prisional brasileiro já é de conhecimento geral, superlotação, falta do mínimo existencial, condição insalubre etc., que aproximam nossos presídios de masmorras da idade média. O Supremo

¹⁰ BRASIL. Lei nº 7.210 de 1984, com a redação dada pela Lei nº 12.433 de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em 23 jul. 2020.

Tribunal Federal já reconheceu em 2.015, no julgamento da Medida Cautelar na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF347/MC, que nosso sistema se encontra em estado de coisa inconstitucional, ‘com violação generalizada de direitos fundamentais dos presos’¹¹.

A falta de acesso ao ensino no meio virtual soma-se a todos os problemas já vivenciados. Assim, cabe às Autoridades responsáveis pela gestão do sistema implementar as políticas necessárias para resguardar minimamente a cidadania dos cidadãos que se encontram encarcerados. O reconhecimento de estado de coisa inconstitucional possibilita inclusive que nosso Estado seja punido em Cortes Internacionais por descumprimento de tratados sobre direitos humanos aos quais aderimos.

Essa responsabilidade não é apenas do poder executivo, mas de todo o Poder Público, como salientou o Ministro Marco Aurélio em seu voto na ADPF347¹²

¹¹ O Plenário anotou que no sistema prisional brasileiro ocorreria violação generalizada de direitos fundamentais dos presos no tocante à dignidade, higidez física e integridade psíquica. As penas privativas de liberdade aplicadas nos presídios converter-se-iam em penas cruéis e desumanas. Nesse contexto, diversos dispositivos constitucionais (artigos 1º, III, 5º, III, XLVII, e, XLVIII, XLIX, LXXIV, e 6º), normas internacionais reconhecedoras dos direitos dos presos (o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos e Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes e a Convenção Americana de Direitos Humanos) e normas infraconstitucionais como a LEP e a LC 79/1994, que criara o Funpen, teriam sido transgredidas. ...

Os cárceres brasileiros, além de não servirem à ressocialização dos presos, fomentariam o aumento da criminalidade, pois transformariam pequenos delinquentes em “monstros do crime”. A prova da ineficiência do sistema como política de segurança pública estaria nas altas taxas de reincidência. E o reincidente passaria a cometer crimes ainda mais graves. Consignou que a situação seria assustadora: dentro dos presídios, violações sistemáticas de direitos humanos; fora deles, aumento da criminalidade e da insegurança social. Registrou que a responsabilidade por essa situação não poderia ser atribuída a um único e exclusivo poder, mas aos três – Legislativo, Executivo e Judiciário –, e não só os da União, como também os dos Estados-Membros e do Distrito Federal. Ponderou que haveria problemas tanto de formulação e implementação de políticas públicas, quanto de interpretação e aplicação da lei penal. Além disso, faltaria coordenação institucional. A ausência de medidas legislativas, administrativas e orçamentárias eficazes representaria falha estrutural a gerar tanto a ofensa reiterada dos direitos, quanto a perpetuação e o agravamento da situação.

A violação de direitos fundamentais alcançaria a transgressão à dignidade da pessoa humana e ao próprio mínimo existencial e justificaria a atuação mais assertiva do STF.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal, Informativo de Jurisprudência nº 798. Disponível em www.stf.jus.br. Acessado em 19/07/2020.

¹² Registrou que a responsabilidade por essa situação não poderia ser atribuída a um único e exclusivo poder, mas aos três – Legislativo, Executivo e Judiciário –, e não só os da União, como também os dos Estados-Membros e do Distrito Federal. Ponderou que haveria problemas tanto de formulação e implementação de políticas públicas, quanto de interpretação e aplicação da lei penal. Além disso, faltaria coordenação institucional. A ausência de medidas legislativas, administrativas e orçamentárias eficazes representaria falha estrutural a gerar tanto a ofensa reiterada

Na hipótese de alteração da carga horária disponível para o ensino virtual na modalidade da educação de jovens e adultos, não há maiores dificuldade, porquanto a legislação já prevê essa possibilidade, bastando que o Ministério da Educação altere a Resolução que regulamenta o ponto para autorizar a educação à distância.

No que tange à disponibilização da estrutura para o ensino à distância, a solução não demanda grandes gastos para efetivação deste direito, mas é imprescindível uma atuação coordenada de todos os agentes públicos. A questão da estrutura física, laboratório de informática com acesso à internet, poderia ser solucionada com um convênio entre o Departamento Penitenciário e o Poder Judiciário, de forma que parte dos valores arrecadados por meio de pena de multa (pena alternativa) seja destinado à estruturação de salas de aula para ensino à distância nas unidades prisionais.

A Resolução nº 154 do CNJ que estabelece a política institucional do Poder Judiciário do uso dos recursos de pena de prestação pecuniária estabelece que os valores deverão ser preferencialmente destinados a estabelecimentos que atuem na ressocialização dos presos. Assim, considerando que a educação é uma forma de possibilitar o retorno do preso à sociedade, com melhor condição de se recolocar no mercado de trabalho, assim evitando a reincidência. É factível a possibilidade destes recursos serem utilizados para a estruturação deste sistema.

Correlato a esta medida, há necessidade de conscientizar e atrair os apenados para que tenham interesse nesta forma de redução da pena. O estudo não deve ser visto apenas como uma forma de reduzir o tempo de

dos direitos, quanto a perpetuação e o agravamento da situação. O Poder Judiciário também seria responsável, já que aproximadamente 41% dos presos estariam sob custódia provisória e pesquisas demonstrariam que, quando julgados, a maioria alcançaria a absolvição ou a condenação a penas alternativas. Ademais, a manutenção de elevado número de presos para além do tempo de pena fixado evidenciaria a inadequada assistência judiciária.

prisão, mas como um instrumento para libertar a pessoa humana do caminho da prática do ilícito.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem de saber que não sabem.

...

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem ser um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar (FREIRE, 2000, p. 20).

Assim, cabe ao Estado não apenas alterar a normatização e aparelhar o sistema, esses são os pontos fáceis. Esta questão seria o nó górdio da efetiva implementação da remição pelo estudo, pois o corpo docente tem que ser estar preparado para implementar um sistema de ensino que atraia essa plateia especial, excessivamente arredia frente ao total descaso do estado que sofreu durante toda sua vida.

Referências

ALEXY, Robert. **Teoría de los Derechos Fundamentales**. Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid, 2002.

BRASIL. **Lei nº 7.210 de 1984, com a redação dada pela Lei nº12.433 de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em 23 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessada em 17 jul. 2020.

BRASIL, **Decreto nº 9.057**, de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acessado em 19 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 3, 2018**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622. Acessada em 19 jul. 2020.

BRASIL. **Diário Oficial de 01.06.2020**, despacho do Ministro da Educação, seção 1, p. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acessado em 19 jul. 2020.

BRASIL. **Congresso Nacional. Câmara dos Deputados**. Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário. Brasília. Edições Câmara, 2009, p. 232. Disponível em <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2701>. Acessado em 19 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal, **Informativo de Jurisprudência nº 798**. Disponível em www.stf.jus.br. Acessado em 19 jul. 2020.

CANOTILHO, JJ Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Portugal: Almedina, 5. ed. Coimbra, Portugal, 2001.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: A teoria e a prática da igualdade**. São Paulo. Martins Fontes. 2011. 676p.

ESTADOS UNIDOS. ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acessado em 19 jul. 2020.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MACEDO, Maria Fernanda Soares. **Educação Profissional a distância no sistema penitenciário brasileiro**. 2019. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

RIBEIRO, Célio de Castro. Do Direito Fundamental ao trabalho, da remição e da possibilidade de remição em execução penal. Curitiba: UFPR. **Revista Justiça Do Direito**, 27(2), 2015, 331-353

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. Campinas. 2017. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330933>. Acessado em 19 jul. 2020.

Desafios da implementação e abordagem da educação sexual na escola

*Fernanda Fernandes da Silva¹
Deilton Ribeiro Brasil²*

1 Introdução

Adolescente, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente é aquele entre 12 e 18 anos de idade. Já de acordo com a Organização Mundial da Saúde, seria aquele entre 10 e 19 anos de idade. Independentemente da divergência, não se pode negar que a adolescência é fase da vida marcada por grandes transformações emocionais, cognitivas, sociais e corporais. Assim, preparar as crianças e adolescentes para a transição para a idade adulta é um grande desafio.

A sexualidade é aspecto fundamental da vida humana e possui acepções físicas, sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas. Contudo, não se pode negar que ainda há, pela sociedade, repressões em relação à discussão do tema.

¹ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

² Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof^a Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbricæ/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

Poucos jovens recebem preparação adequada sobre o comportamento sexual, por exemplo, no que se refere à contracepção, aborto e diversidade sexual, o que os deixa vulneráveis a preconceito, exploração, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.

Notoriamente, a gravidez na adolescência constitui um problema de saúde pública, configurando, muita das vezes, elemento desestruturador da vida dos adolescentes, como implicações negativas na evolução pessoal e profissional e abandono escolar.

A família possui um papel indispensável para a formação da identidade social e sexual. Contudo, diante da dificuldade da maioria dos pais em abordar os aspectos físicos e comportamentais da sexualidade humana com seus filhos, passa-se a discutir com ainda mais vigor a importância da escola na complementação da educação sexual.

Justifica-se o estudo no intuito de estimular discussão científica e reflexão crítica quanto à necessidade e viabilidade de que a temática sexualidade seja abordada nas escolas, diante das constantes gestações indesejadas, bem como disseminação de doenças sexualmente transmissíveis.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e analisar estratégias para melhorar a abordagem da temática nas escolas.

No item 2 será feita breve análise acerca do comportamento sexual na adolescência, sob o viés dos fatores que o influenciam.

O item 3 se dedicará a abordar os impasses e desafios no desenvolvimento da educação sexual por parte da família.

No item 4 será abordado o papel da escola na educação sexual, considerando-a como um importante espaço para serem trabalhadas questões educativas e preventivas direcionadas à temática da sexualidade.

Por fim, no item 5 será feita breve análise acerca da Orientação Técnica Internacional sobre Educação em sexualidade, encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolvida com o objetivo de auxiliar autoridades de educação, saúde e outras áreas relevantes no desenvolvimento e implementação de programas e materiais de educação em sexualidade baseados na escola.

A partir de pesquisa teórico-bibliográfica foi possível debater a temática posta, delimitando-se o problema a partir do método dedutivo.

O estudo possui o cunho exploratório qualitativo de revisão bibliográfica. De acordo com Gil (2010, p. 27) as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

2 Adolescência e comportamento sexual

Os adolescentes apresentam intenso comportamento quanto à sexualidade, compreendido, principalmente no linguajar, na forma que as meninas se vestem, nas atitudes em relação ao namoro, nos casos de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis.

A adolescência compreende o período de transição entre a infância e a vida adulta. Nesse sentido, Eisenstein (2005) destaca que o seu início é marcado pelas mudanças corporais decorrentes da puberdade, e seu término se dá quando o sujeito integra e firma sua personalidade, independência econômica e integração em seu grupo social.

O psicanalista Nasio descreve a fase da adolescência como:

É a idade que se produzem as primeiras ereções seguidas por ejaculação, durante uma masturbação, as poluições noturnas, a mudança da voz e o aumento da massa e da tonicidade musculares, tudo isso constituindo germens de uma virilidade nascente. Na menina desencadeiam-se as

primeiras regras e as primeiras sensações ovarianas os seios ganham volumes, a bacia se alarga conferindo à silhueta um aspecto tipicamente feminino e, sobretudo despertando nela essa tensão indefinível que emana do corpo de toda mulher e que denominamos charme. (NASIO, 2011, p. 14)

Nasio (2011, p.15) ressalta ainda que muito além das mudanças físico-corporais, nessa fase há consideráveis alterações do comportamento e das emoções do adolescente. Nesse sentido, descreve o jovem como um ser conturbado que, sucessivamente, corre alegre à frente da vida e para de repente, arrasado, desesperançado, para deslanchar novamente, arrebatado pelo fogo da ação. Tudo nele é contraste e contradição. Ele pode ser tanto agitado quanto indolente, eufórico e taciturno, revoltado e conformista, intransigente e esclarecido; num certo momento, entusiasta e, bruscamente, apático e deprimido.

Este período é de extrema importância para a evolução do sujeito no contexto social, uma vez que padrões básicos de comportamento e personalidade são fixados e se prolongam ao longo da vida. Segundo George, Luciana, Karen e Helisamara (2015), o período da adolescência é reconhecido por ser o período de mais desenvolvimento do indivíduo, repleto de possibilidade de aprendizagem, experimentação, descobertas e cheio de potencialidades que irão determinar a construção da autonomia e da identidade dessas pessoas.

Vários fatores influenciam na atividade sexual, que, vale mencionar, nem sequer segue os mesmos padrões entre homens e mulheres, exemplo: idade, sexo, religião, grau de escolaridade, comunicação e relacionamento com os pais e estrutura familiar.

Assim, discutir sexualidade na adolescência não é tarefa fácil. Para tanto, faz-se necessário ponderar o tempo e o lugar, as descobertas e as transformações que acontecem nesse período da vida. (CEDARO; VILA-BOAS; MARTINS, 2012).

Acerca dos responsáveis pela educação sexual, a lição de Sayão (1997):

E quem são, afinal, os responsáveis por uma educação sexual que permita uma visão consciente da sexualidade, a fim de que a sua vivência possa proporcionar mais saúde e bem-estar e menor sofrimento e dor? Claro que os primeiros e principais responsáveis são os pais, pois é desde o nascimento que a educação começa, inclusive a sexual. E quem são os adultos que, pelo menos em tese, deveriam aliar-se aos pais nessa difícil tarefa de educar? Os professores, claro! Principalmente hoje em dia, quando a maioria das mães necessita trabalhar e deixa os filhos, desde muito cedo, nas escolas. Essa é a melhor alternativa, claro, mas nem sempre a possível. Muitas crianças ficam fora da escola, tendo como babá e curadora exclusiva a TV. (SAYÃO, 1997, p. 269-270)

Nesse viés, Regina Célia Pinheiro e Jorge Megid Neto (2006, p. 186) afirmam que a família, desde o nascimento da criança, incute o que é permitido ou não em matéria de sexualidade. Na escola, os professores repassam consciente ou inconscientemente noções sobre Sexualidade e Educação Sexual.

Compreendido que o comportamento sexual de um indivíduo depende não só da etapa de desenvolvimento em que se encontra, mas também do contexto familiar e social em que vive, passemos a analisar a responsabilidade da família com a educação sexual.

3 Educação sexual no contexto familiar

A Educação sexual é um processo contínuo e permanente de aprendizagem e socialização que abrange a transmissão de informação e o desenvolvimento de atitudes e competências relacionadas com a sexualidade humana. Constitui-se, portanto, a principal forma de prevenção de problemas relacionados à saúde reprodutiva e sexual dos jovens.

Acerca do termo *educação sexual*, a lição de Giselle Volpato e Paulo Rennes:

Utilizamos o termo educação sexual quando nos referimos à educação recebida pelo indivíduo desde o nascimento, inicialmente na família, posteriormente na comunidade, com seu grupo social e religioso, com a mídia, educação. Essa educação é contínua, indiscriminada e decorrente dos processos culturais que envolvem a aquisição de normas, regras e valores sobre o sexo. (VOLPATO; RENNES, 2005, p. 35)

Verificou-se no item anterior que o adolescente, em seu processo de mudança, enfrenta intensamente um emaranhado de sentimentos. Entre as modificações que se apresentam na adolescência se incluem aquelas relacionadas ao desenvolvimento da sexualidade.

Neste tópico, serão abordados os impasses e desafios no desenvolvimento da educação sexual por parte da família.

Muitas vezes os pais relutam em se envolver na discussão de temas sexuais com os filhos, devido a normas culturais, sua própria ignorância ou mal estar. Além do mais, de antemão, evidencia-se que muitas famílias privam seus filhos da educação sexual por acreditarem que o diálogo anteciparia a prática sexual e por se sentirem despreparados para tratar do assunto.

Nesse sentido, Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) consideram que, na atualidade, “os pais eximem-se da responsabilidade de educar sexualmente os filhos por acreditarem que eles são jovens demais para falar sobre o assunto. Para diversos adultos, a sexualidade é um assunto proibido para crianças e adolescentes de pouca idade e assim evitam discutir com eles os questionamentos relacionados ao tema”.

Raciocínio equivocado. A sexualidade “se manifesta a todo o momento, em todo e qualquer espaço em que o sujeito, meninos e meninas, homens e mulheres, está inserido” (JESUS, 2007, p. 190). Deste modo, por ser uma característica experimentada por todo o ser humano,

a educação sexual, seja na esfera familiar ou escolar, não tem o condão de despertar nos jovens o início da sua vida sexual.

Ao contrário, ao discutir e abordar essa temática de maneira clara e objetiva possibilita-se que os jovens vivam a sua sexualidade de forma digna e responsável. Promove-se a “formação da autoconsciência” e o “resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações, para que seja livre para decidir, com responsabilidade, a hora certa para que a sexualidade seja compartilhada com outro indivíduo por meio do sexo”. (GONÇALVES, FALEIRO E MALAFAIA. 2013, p. 257).

De acordo com Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013, p. 256), citando estudo sobre a influência de elementos culturais no contexto familiar e o comportamento sexual do adolescente, feito por Sousa et al (2006) e realizado com a família de uma adolescente constatou-se que, desprovida de orientações ou informações adequadas, a adolescente vivenciou uma gravidez precoce e indesejada.

o diálogo entre os pais e a filha era restrito e não existia abertura para conversas sobre questões relacionada a sexo e sexualidade. Os pais da adolescente, embasados na crença de que a conversa sobre sexo poderia induzir a adolescente a praticá-lo, procuraram preservar o silêncio sobre o assunto. Contudo, desprovida de orientações ou baseada em informações inadequadas a adolescente vivenciou uma gravidez precoce e indesejada. Segundo as autoras do estudo, somente após a percepção tardia de que a filha adolescente iniciou a vida sexual, foi que a mãe passou a conversar com ela sobre esse assunto, e ainda assim, a conversa se restringia a orientações superficiais sobre prevenção da gravidez”. (GONÇALVES, FALEIRO E MALAFAIA. 2013, p. 256)

Nesse viés, verifica-se “a falta de orientação e ausência de diálogo relativo à sexualidade no seio da família, tende a expor os adolescentes à prática do sexo inseguro e a gravidez precoce e indesejada, doenças

sexualmente transmissíveis, sentimentos de vergonha e culpa” (GONÇALVES, FALEIRO E MALAFAIA. 2013, p. 257).

Para Costa (1986), pais que tiveram uma educação extremamente repressiva e autoritária, entram em conflito com seus filhos adolescentes, por muitas vezes, não concordarem com suas ideias, gerando um clima tenso.

A sexualidade é um tema delicado, repleto de tabus, resistências e preconceitos. E para promoverem uma educação sexual eficiente, os pais devem refletir sobre suas crenças, rever seus posicionamentos e reformular conceitos, muitas das vezes equivocados e preconceituosos acerca da sexualidade.

Os pais precisam entender os fenômenos aos quais são comuns ao período do adolescer para que possam amenizar as tribulações pelas quais atravessam os jovens e consequentemente os mesmos. (RIBAS, 2013)

Nesse contexto, a escola aparece como aliada dos pais na tarefa de viabilizar a educação sexual. A escola tem a função de possibilitar a construção de conhecimentos condizentes com a vida. Entretanto, a família não deve delegar apenas a escola a esta função. Assim, aponta-se necessária e de extrema importância a parceria entre escola e família, uma vez que cada uma possui sua responsabilidade.

4 O papel da escola na promoção da educação sexual

Compreendida a importância de fornecer às crianças e adolescentes conhecimentos e habilidades para fazer escolhas responsáveis em suas vidas, principalmente diante da enorme exposição de materiais a que são submetidos por meio da internet e outros meios de comunicação, passa-se a analisar a importância da escola para uma educação em sexualidade efetiva.

Diante da ausência de diálogo entre pais e filhos sobre sexualidade, que impulsiona os adolescentes a buscarem outras fontes de informação, a escola torna-se um importante espaço para serem trabalhadas questões educativas e preventivas direcionadas à educação sexual.

Os professores e demais profissionais que lidam com crianças e jovens têm um papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos e valores por parte de seus alunos. Isso implica numa necessidade destes educadores também terem um espaço onde possam se formar como orientadores conscientes e capazes de indicar caminhos e escolhas que tornem a vida do indivíduo menos traumática, com menos culpa, ansiedade, preconceitos e desinformação (VOLPATO; RENNES, 2005, p. 36).

Segundo lecionam Moizes e Bueno (2010), a escola possui a responsabilidade de promover educação integral as crianças e adolescentes, dentre o que se inclui a educação sexual. Nesse viés, defendem que a escola precisa reassumir seu papel, não no sentido de repreendê-las, mas no sentido de provocar questionamentos e desmistificar visões distorcidas.

A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, produzida pela UNESCO em Junho de 2010, acerca do papel da escola dispõe que:

O setor educação tem um papel crucial na preparação de crianças e jovens para seus papéis e responsabilidades adultas (Delors et al., 1996); a transição para a idade adulta requer tornar-se informado e equipado com os conhecimentos e habilidades apropriados para fazer escolhas responsáveis em sua vida social e sexual. Além disso, em muitos países, os jovens têm suas primeiras experiências sexuais quando ainda estão na escola, tornando esse ambiente ainda mais importante como uma oportunidade de fornecer educação sobre saúde sexual e reprodutiva. (UNESCO, 2010, p. 7)

Faz-se necessário conceituar educação sexual e, para tanto, vale recorrer a Vasconcelos:

Educação sexual é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanham a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. (VASCONCELOS, 1971, P. 111)

Os adolescentes já vêm com informações sobre o funcionamento do corpo, principalmente os relativos à sexualidade, carregadas de preconceitos, medos e tabus. Elas estão tão fortemente arraigadas que funcionam como barreira que impede a entrada das informações corretas que o professor até já transmitiu, instantes antes (SAYÃO, 1997)

Conforme Lima *et al* (2010), a educação sexual nas escolas atua prevenindo problemas futuros quanto à sexualidade das crianças, pois auxilia pais e educadores, promove o amadurecimento, trabalha preconceitos e medos, fornece informações sólidas e seguras etc.

Compreendida a escola como importante instrumento para se alcançar grandes números de crianças e adolescentes com a educação em sexualidade antes que se tornem sexualmente ativos, passemos a analisar a necessidade de capacitar os educadores para enfrentarem a temática.

Trabalhar a educação sexual dentro do contexto escolar é tarefa árdua para os educadores, dada a complexidade de se chegar a um ponto de equilíbrio entre necessidade de saber e aquilo que é apropriado e relevante.

Professores em sala de aula tem a responsabilidade de agir em parceria com pais e comunidades, a fim de garantir a proteção e o bem-estar de crianças e jovens. Ademais, ressalta-se que a educação em sexualidade é responsabilidade de toda a escola, por meio não somente do ensino, mas também das regras e práticas internas.

Os professores, na maioria das vezes, possuem extrema dificuldade em abordar essas questões em sala de aula. De igual modo, os pais, por vezes não conseguem dialogar efetivamente sobre o tema com os seus filhos. Ademais, existem ainda aqueles pais que não aceitam que assuntos sobre sexualidade sejam abordados no ambiente escolar, entendendo que poderia incentivar negativamente seus filhos.

E, nesse viés, é preciso escolher: deixar que as crianças descubram as coisas por si mesmas, dentre uma gama infinita de informações e desinformações; ou, fornecer uma educação em sexualidade clara, bem informada e cientificamente fundamentada.

Para Sayão (1997), muitos professores, mesmo sem perceber, ficam incomodados em transmitir esse tipo de conteúdo, por conta das reações dos alunos, suas convicções e curiosidades e até mesmo pelo fato de a linguagem expressar o estilo de quem fala.

Os educadores precisam estar preparados para trabalhar questões inerentes à sexualidade com os seus alunos, de modo que consigam esclarecer dúvidas e repassar informações adequadas.

É imprescindível que os educadores não imponham suas crenças e valores, favorecendo a liberdade e autonomia dos escolares na construção dos seus próprios valores e crenças.

Considerada a dificuldade enfrentada pelos educadores, seja porque os seus valores pessoais ou profissionais estão em conflito com os temas que lhes pedem para abordar, seja porque não há nenhuma orientação clara sobre o que e como ensinar, verifica-se a necessidade de que os

professores recebam orientações e formação em sexualidade e saúde sexual e reprodutiva, que os permita tratar o tema sexualidade com respeito e naturalidade e, por conseguinte, promover uma sexualidade responsável e crítica.

De acordo com a Orientação Técnica Internacional da UNESCO deve ser fornecido aos educadores treinamento de habilidades com vistas a superar constrangimentos na abordagem da sexualidade. Assim, argumenta-se que os “professores responsáveis pela prestação de educação em sexualidade necessitarão formação em habilidades específicas necessárias para abordar a sexualidade de maneira clara, bem como no uso de métodos didáticos ativos e participativos”. (UNESCO, 2010, p. 12)

Fornecer educação sobre sexualidade muitas vezes envolve novos conceitos e novos métodos de aprendizado. Assim, deve ser fornecida aos professores formação especializada que permita, acima de tudo, distinguir entre seus valores pessoais e as necessidades de saúde dos alunos.

A educação em sexualidade atrai tanta oposição quanto apoio. E aqueles que figuram como oposição à abordagem da sexualidade pelas escolas apresentam, em síntese, os seguintes argumentos: (1) propiciaria o início sexual precoce; (2) privaria as crianças de sua ‘inocência’; (3) caberia privativamente aos pais e à família educar as crianças e adolescentes sobre sexualidade.

4.1 Criação de apoio e planejamento para a abordagem efetiva da sexualidade no âmbito das escolas

Apesar de ser clara e premente a necessidade de uma educação em sexualidade efetiva nas escolas, a Orientação Técnica apresentada pela UNESCO ressalta que na maioria dos países ela ainda não está disponível:

Existem muitas razões para isto, incluindo a resistência ‘percebida’ ou ‘antecipada’, resultante de mal-entendidos sobre a natureza, propósito e efeitos da educação em sexualidade. Evidências sugerem que muitas pessoas, incluindo funcionários do ministério de educação, diretores de escolas e professores, podem não estar convencidas da necessidade de fornecer educação em sexualidade, ou têm relutância em fazê-lo, porque lhe faltam confiança e habilidades para isso.

Paviani e Fontana (2009) esclarecem que uma metodologia participativa permite vivenciar situações concretas e significativas, que tem como base três ações: *sentir, pensar e agir*, com objetivos pedagógicos incorporando conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva, permitindo articular conceitos e apropriação ou construção individual ou coletiva de conhecimentos.

Diante da natureza sensível e muita das vezes controvertida que circundam os temas sobre sexualidade, verifica-se a importância da criação de uma política nacional bem feita sobre educação sexual pelas escolas, ou seja, que existam leis e políticas de suporte e inclusivas, “demonstrando que o fornecimento de educação em sexualidade é um tema de política institucional e não de escolha pessoal individual”. (UNESCO, 2010, p. 12)

Para que seja elaborado um currículo eficiente, é imprescindível que se utilize como base um corpo de pesquisas e conhecimentos. Assim, pesquisadores de temas relacionados à sexualidade devem estar envolvidos na seleção, adaptação e elaboração de currículos.

Neste sentido, a Orientação Técnica Internacional da UNESCO (2010, p.19) salienta que para que seja criado um programa e métodos didáticos efetivos, é necessário que em seu processo de elaboração estejam envolvidos especialistas em pesquisas sobre sexualidade humana, mudanças comportamentais e teorias pedagógicas correlatas, que

“tenham proficiência na teoria, em fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual e em métodos didáticos efetivos para modificar esses fatores”. Ressalta ainda, a importância de que estes especialistas conheçam “outros programas de educação em sexualidade que mudaram comportamentos”.

5 Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade

A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em sexualidade, de junho de 2010, encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi desenvolvida a fim de auxiliar autoridades de educação, saúde e outras áreas relevantes no desenvolvimento e implementação de programas e materiais de educação em sexualidade baseados na escola.

A Orientação Técnica Internacional visa: (a) promover a compreensão da necessidade de programas de educação em sexualidade, elevando o nível de conscientização de temas e preocupações salientes de saúde sexual e reprodutiva que afetem crianças e jovens; (b) fornecer uma compreensão clara do conteúdo incluído na educação em sexualidade, qual seu intuito, e quais são os possíveis resultados; (c) fornecer orientação às autoridades educacionais sobre como criar apoio à educação em sexualidade tanto na escola quanto na comunidade; (d) desenvolver a preparação de professores e aumentar a capacidade institucional de fornecer educação em sexualidade de boa qualidade; e (e) fornecer orientação sobre como desenvolver materiais e programas de educação em sexualidade receptivos, culturalmente relevantes e apropriados para a idade (UNESCO, 2010, p. 12).

Trata-se de uma matriz baseada nas melhores práticas internacionais, que tem por objetivo apoiar os formuladores de currículos na criação e na adaptação de currículos apropriados para o contexto, e para orientar formuladores de

programas no delineamento, na implementação e no monitoramento da educação de boa qualidade sobre sexualidade (UNESCO, 2010, p.13)

Conforme já exposto, os adolescentes lidam com diversas fontes de informações, muitas delas até mesmo concorrentes e divergentes entre si. Por exemplo, de um lado, está a televisão e suas novelas com cenas de violência, maldade e sexo explícito a todo o momento e sem qualquer responsabilidade; por outro lado, em total oposição, muitas das vezes encontram-se discursos extremistas por parte de alguns religiosos sobre o sexo representar um verdadeiro pecado.

Ademais, a falta de educação em sexualidade apropriada para a idade e para o estágio de desenvolvimento pode deixar os jovens vulneráveis, expostos a comportamentos sexuais nocivos e à exploração sexual.

Diante desse cenário, faz-se necessária uma abordagem equilibrada e abrangente para envolver os adolescentes no processo de aprendizagem e atender a todas suas necessidades. Assim, a Orientação, além de conteúdos sobre reprodução, comportamentos sexuais, riscos e prevenção de doenças, “proporciona ainda a oportunidade de apresentar os aspectos positivos da sexualidade, como o amor e os relacionamentos baseados em respeito mútuo e igualdade”. (UNESCO, 2010, p.18).

A Orientação compreende dois volumes: o primeiro volume enfoca as razões em favor da educação em sexualidade; o segundo volume apresenta conceitos e tópicos chave, juntamente com objetivos de aprendizado e ideias chave para quatro faixas etárias distintas.

Assim, serve como base para a efetiva inserção da disciplina de educação sexual nas escolas, de modo a proporcionar informações mais seguras sobre sexualidade, reduzir consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco e valorizar a sexualidade e afetividade entre as pessoas.

Conclusão

O presente trabalho ressaltou a importância de abordar a sexualidade na escola, que constitui espaço oportuno para promover discussão e reflexão. Abordar essa temática na escola possibilitará ampliar o conhecimento dos adolescentes a respeito da sexualidade, inclusive conscientizando-os, por exemplo, quanto às implicações da gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis e instigando-os a exercerem sua sexualidade de forma saudável.

Incluir a educação sexual nas escolas não significa, de forma alguma, retirar o papel dos pais. Muito pelo contrário, denota uma importante parceria entre escola e família, uma vez que cada uma possui sua responsabilidade.

Para aqueles que criticam a educação sexual nas escolas, sob o argumento de que poderia incentivar negativamente, questiona-se: é preferível deixar que as crianças descubram as coisas por si mesmas, dentre uma gama infinita de informações e desinformações; ou fornecer uma educação em sexualidade clara, bem informada e cientificamente fundamentada.

Utilizar a escola para trabalhar educação sexual é uma excelente estratégia para ampliar o conhecimento dos adolescentes, orientando-os e inserindo-os como sujeitos ativos das ações.

Portanto, abordar essa temática na escola possibilita ampliar o conhecimento dos adolescentes a respeito da sexualidade para a exercerem de forma saudável. Assim, trabalhar educação e saúde sexual no ambiente escolar constitui uma boa estratégia e pode ser fator protetor para o comportamento sexual de risco dos adolescentes.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.286**, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em 01 31 mar 2020.
- CEDARO, J.J; VILA-BOAS, L.M.S; MARTINS, R.M. **Adolescência e Sexualidade: um estudo exploratório em uma escola de Porto Velho-RO**. Psicol. Cienc. Prof. v. 32, n. 2, Brasília, 2012.
- EISENSTEIN, E. **Adolescência: definições, conceito e critérios**. Adolesc Saúde. v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005, Brasília. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167. Acesso em: 25 fev. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇALVES, R.C.; FALEIRO, J.H.; MALAFAIA, G. **Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios**. Holos. Ano 29, vol. 5. Outubro/2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784/741>. Acesso em 02 jul. 2020
- LIMA, A. A. et al. **Educação sexual infantil: interação entre a família e a escola como um fator determinante para uma educação eficaz**. Pedagogia em Ação. v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun.2010.
- MOIZÉS, J.S; BUENO, S.M. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm.** v. 44, n. 1, n. 205-12, 2010.

PAVIAN, N. M. S; FONTANA, N.M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

REIS, Giselle Volpato dos; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola.** In.: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). Sexualidade e infância. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.35-42. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/50/Texto%20sexualidad e2.pdf>. Acesso em 22 jul. 2020..

RIBAS, Patrícia. **A Sexualidade na Adolescência: o seu Desenvolvimento e Possíveis Implicações para o Jovem na Atualidade.** Psicologado, [S.l.]. (2013). Disponível em <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/sexualidade/a-sexualidade-na-adolescencia-o-seu-desenvolvimento-e-possiveis-implicacoes-para-o-jovem-na-atualidade>. Acesso em 10 jul. 2020.

SAYÃO, Rosely. **Os problemas da informação sexual e o papel da escola**/In Aquino Groppa Julio. / Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas/ São Paulo: Summus, 1997, p 97-105.

SAYÃO, Rosely. **Educação Sexual nossa de cada dia.** Série Ideias, n.28, São Paulo: FDE, 1997, páginas 269-281. Acesso em 03 de maio de 2020. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p269-281_c.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

SILVA, George Sobrinho; LOURDES, Luciana Aparecida de; BARROSO, Karen de Almeida; GUEDES, Helisamara Mora. **Comportamento Sexual de Adolescentes.** Revista Mineira de Enfermagem, v. 19.1, março/2015. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/993>. Acesso em 04 maio 2020.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da. **Sexualidade e Educação: um diálogo necessário.** Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10965>. Acesso em 04 maio 2020.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre educação em sexualidade – Uma abordagem baseada em evidência para escolas, professores e educadores em saúde.** França, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_por. Acesso em: 13 abr. 2020.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmas sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

Conhecimentos básicos de direito na formação educacional para o exercício da cidadania

*José Augusto Dutra Bueno¹
Fabrício Veiga Costa²*

1 Introdução

O Brasil como um país com uma já importante história como Democracia, que apesar de não ser tão longa como de países europeus como França ou mesmo dos Estados Unidos da América, e transcorridos mais de 30 anos da Constituição Federal de 1988, tem como fundamentos e pilares básicos de nossa sociedade a compreensão da ideia de Cidadania, que inclusive se encontra expressa em seu artigo 1º, II.

O efetivo exercício da cidadania, contudo, nem sempre ocorre, apesar de ser uma premissa fundamental importante para este ideário de Estado Democrático de Direito.

Nas situações práticas da vida cotidiana, pode-se observar que nem todos os integrantes da sociedade possuem uma postura ativa e cidadã, tanto no acompanhamento de fatos e informações relevantes para a sociedade, quanto mais para a adoção de atitudes construtivas em favor da sociedade, para por exemplo, colaborar na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

¹ Mestrando em Direito, em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Especialista em Direito Processual, Direito Ambiental e Minerário pela PUC-Minas. Bacharel em Direito - Faculdade Pitágoras - Divinópolis. Advogado. Atualmente sob a função de Diretor Regional de Controle Processual sendo servidor público concursado para o cargo de Gestor Ambiental e lotado na Superintendência Regional de Meio Ambiente do Alto São Francisco que integra a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Minas Gerais.

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

Por meio de uma formação educacional mais sólida poderá ser melhor exercida esta cidadania por parte dos brasileiros e brasileiras, natos ou naturalizados e considerando ainda uma visão mais abrangente sobre a nação com todos os seus integrantes.

Contudo, como de fato se buscar superar posturas inertes e acomodadas de integrantes da sociedade, que se tornam presas fáceis de manobras e de formas de dominação?

Um efetivo exercício de cidadania necessita de condições favoráveis para que os integrantes da sociedade possam de fato exercer seu papel cidadão, sendo indissociável nesse sentido, considerar o fator da educação, como importante circunstância catalisadora de mudanças na sociedade em prol do benefício de seus membros e de um bem comum, como esperado de uma República Federativa como no caso do Brasil.

Considerando assim, que relações e atos jurídicos de diversos tipos, são a tônica das relações existentes na sociedade, tanto em interações públicas, quanto privadas, não seria crível esperar uma atitude mais consistente, coerente, consciente e responsável dos cidadãos sem oportunizar aos mesmos acesso a conhecimento, informação, de ensino e aprendizagem para que então lhe propiciar condições melhores de perceber a realidade na qual se encontram e vivem, inclusive no que tange a relações de poder em desequilíbrio e de injustiça social, bem como visualizar caminhos de transformação da sociedade, para poder de fato ter condições de uma melhor participação democrática na sociedade.

2 Base constitucional e estado democrático de direito

O documento fundamental jurídico de nosso ordenamento pátrio, qual seja, a Constituição Federal de 1988, autodenomina nosso país como um Estado Democrático de Direito e uma República Federativa, de modo que, então estão previstos expressamente, em respeito a

representatividade dos membros da sociedade, como titulares da soberania, a existências desses valores democráticos e republicanos, que tem interconexão essencial com a ideia de cidadania.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

(BRASIL. **Constituição 1988.**)

Nesse sentido, verifica-se que a cidadania, por meio da norma de maior importância no Ordenamento Jurídico, possui status e posição de relevância, ao estar com tanto destaque na Constituição, e de fato esta é uma posição merecida, pois sem ela, além dos direitos de os membros da sociedade não poderem ser atendidos em suficiência, também é forma de proteção da própria sociedade diante de ações autoritárias, desalinhadas com um ideário de bem comum, liberdade e do interesse coletivo.

Assim, quando o artigo 1º do Texto Constitucional afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito, já temos o princípio do Estado de Direito aqui pressuposto e posto. Além de princípios e fundamentos tais como separação de poderes, cidadania, democracia, república, pluralismo político, além do próprio princípio da legalidade, já nos demonstra a afirmação do Estado de Direito entre nós. (OMMATI, 2019, p. 20)

Nesse sentido, para uma melhor abordagem da situação é fundamental considerar as premissas basilares da compreensão de uma Democracia.

É conhecida a formulação de Lincoln quanto à “essência” da democracia: “governo do povo, pelo povo e para o povo”. Ainda hoje se considera esta formulação como síntese mais lapidar dos momentos fundamentais do princípio democrático. Designamos aqui a fórmula de Lincoln como um modo de justificação positiva da democracia. (CANOTILHO, 2017, p. 287)

Portanto, em uma Democracia o foco e protagonismo das ações do Estado e da sociedade deve ser pelos próprios integrantes da sociedade e em favor de seus próprios membros. Assim, esta não deveria ser instrumentalizada para uso como forma dominação, opressão ou prevalência de interesse de poucos em face de muitos, como é bastante evidenciado, por exemplo, em situações de grandes desigualdades sociais, ainda marcantes no Brasil.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1989, p. 14)

Logicamente, a necessidade do ser humano não se esgota com recursos materiais, e abrange outros campos como socioemocionais, intelectuais, dentre várias outras circunstâncias para atender as necessidades humanas como um todo, essencial para o pleno cumprimento e proteção do basilar princípio da Dignidade da Pessoa Humana conforme a Constituição Federal.

Contudo, é fato que em diversas ocasiões se verifica que existem condições estruturais de opressão, muitas vezes ocultadas por situações não percebidas dos dominados ou oprimidos que não tem consciência da situação de não equilíbrio em que vivem, mas por circunstâncias diversas se veem presos nessas situações cativas de uma liberdade e igualdade plenas.

Lado outro, Estado Democrático seria aquele que implementa o Princípio da Democracia que é alcançado por meio do Princípio do Discurso que determina a participação dos interessados na construção dos provimentos estatais que os atingirá. (DUTRA, 2009, p. 27)

Vale enfatizar que uma sociedade Democrática pressupõe a participação popular como premissa para a melhor tutela dos interesses coletivos, e não é uma situação estática. Pois pressupõe além de uma continuidade de ações e engajamento cidadão, também uma constante atualização diante das mudanças da realidade, que exigem destes adaptabilidade e atualização de posturas para melhor atendimento das necessidades dos indivíduos e da sociedade ao longo do tempo.

Ora, o processo constituinte de um Estado Democrático de Direito é um processo permanente, que transcende até mesmo os grandes momentos e as grandes datas que, aliás, só são grandes momentos e datas a serem comemoradas se representares alguma coisa para nós, em termos de construção do nosso futuro, sobre o pano de fundo de uma história mundial do constitucionalismo democrático. (OMMATI, 2019, p. 41)

Ademais, é mediante um engajamento cidadão democrático que os indivíduos integrantes da sociedade podem, por exemplo, atuar por meio de ações judiciais ou frente ao Estado de modo que com sua participação e

coparticipação social, se tornam protagonistas na construção da realidade e das necessidades da coletividade que integra a nação.

O Estado Democrático de Direito trouxe para o direito processual substanciais alterações paradigmáticas, especialmente, no sentido de compreender o processo, a jurisdição e a ação. Nessa seara, o processo passa a ser visto como uma garantia constitucional que viabiliza o exercício da cidadania por meio da concretização dos direitos fundamentais expressamente previstos no plano constituinte. (COSTA, 2012, p. 197)

Nesse sentido, observa-se uma conexão entre o exercício da cidadania de forma mais atuante e plena, e observados os locais e instituições adequados para isso, a participação e um construtivismo possível de transformar a realidade.

Assim, como base da presente reflexão, defende-se que a compreensão da cidadania e educacional deve ser pautar na origem da concepção de seu valor na sociedade, não autoritária, mas que atende aos anseios e necessidades de seus membros.

Portanto, para pautar a abordagem da cidadania, esse conceito e atitude estarão indissociáveis dos ideários democráticos e republicanos previstos em nosso Estado Constitucional, sendo medida garantidora de forma pragmática de direitos fundamentais.

3 Formação educacional para o exercício da cidadania

Diante da necessidade de que a realidade concreta da sociedade de fato externalize um Estado Democrático de Direito, como por exemplo, caminhando mais efetivamente para erradicação da pobreza, na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e promover o bem de todos, conforme art. 3º, da Constituição Federal de 1988, é fundamental que a educação seja um direito de fato usufruído por todos os cidadãos, indistintamente da localidade ou de suas circunstâncias.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. (FREIRE, 1996, p. 21)

Diante da situação limitada e de incompletude humana, também se denota por consequência uma grande possibilidade, isto é, a capacidade contínua das pessoas de durante toda a vida de poderem aprender, se aperfeiçoar como seres humanos, que podem evoluir em vários aspectos no seu desenvolvimento ao longo dos anos se assim o buscarem.

Um grande fator de diferenciação do ser humano de demais formas de vida, é sua complexa e profunda capacidade de transmissão de conhecimento e do legado cultural construído pelos seus membros, como por livros, de forma verbal, nas interações nas famílias e na sociedade.

Entretanto, a transmissão desse acervo de informações, atitudes, ocorre também de maneira especial e metodologicamente mais sofisticada por meio dos processos educativos, nos quais, o educando pode nessa ótica muito aprender conhecimentos e para então aplica-los em sua realidade.

O conhecimento adquirido mesclado a vontade de modificar a realidade são somatórios importantes para potencializar as possibilidades de mudanças das situações, sejam individuais ou mesmo coletivas, pois além do esforço e da força motriz para a mudança, o conhecimento propicia ações mais precisas para os efeitos buscados.

Nesse sentido, considerando então a importância da educação e a diferença real e efetiva que um conhecimento construído solidamente gera na vida da pessoa como indivíduo e com reflexos importantes sociais,

observa-se que a Lei de Diretrizes Básicas para educação é bastante clara no sentido de prever que um dos focos da educação é o preparo para o exercício da cidadania.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei nº 9.394)

Portanto, além da atuação importante da família, as instituições educacionais públicas ou privadas, tem o dever de desenvolverem o educando não apenas para formação e qualificação para o trabalho com a transmissão de conhecimento e aprendizagem de conteúdos intelectuais ou mesmos oportunizando uma certa socialização, mas também para o exercício da cidadania para uma vida responsável em sociedade.

Contudo, muitas vezes esse campo preparatório para seleções em universidades ou profissionalizantes tendem a predominar deixando de lado fatores tão importantes no que tange a transformação social, como no fomento de valores de solidariedade, e que não é utilitária para os setores produtivos, para estruturas de dominação ou para interesses meramente individualistas.

Assim, a educação traria para o indivíduo a sua cidadania no sentido tanto do acesso ao ensino público e gratuito como da sua participação nas diferentes esferas do poder, o que significaria, para a sociedade, uma maior democratização e também uma maior autonomia (através da capacitação científica da universidade), ou seja, a legitimação inspirada pela educação era mais de caráter político. (SOBRAL, 2000, p. 22.)

Ademais, conforme o art. 22 da Lei Federal 9.394/1996 delimita-se como função da educação básica o desenvolvimento do educando de modo

a propiciar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

Da mesma forma o art. 35, II, da Lei Federal 9.394/1996 também delimita a preparação para a cidadania do educando que se encontra no ensino médio.

Contudo, as disciplinas básicas contidas nos currículos escolares, apesar de conterem conteúdos de inegável importância de formação como matemática, português, não se observa ainda a existência de uma disciplina ou matéria específica e coesa sobre cidadania ou mesmo de conhecimentos básicos consistentes em direito, seja na educação básica quanto no ensino médio.

A cidadania, enquanto conceito decorrente do princípio do Estado Democrático de Direito, consiste na participação política do indivíduo nos negócios do Estado e até mesmo em outras áreas de interesse público. O tradicional conceito de cidadania, vem sendo gradativamente ampliado, sobretudo após a segunda Guerra Mundial. Ao lado dos direitos políticos, compreendem-se em seu conteúdo os direitos e garantias fundamentais referentes à atuação do indivíduo em sua condição de cidadão. (NOVELINO, 2020, p. 293)

Como efetivamente ocorrerá uma participação cidadã das pessoas se estas não tem disponibilizado nas escolas e na formação educacional, as compreensões mínimas sobre Constituição, aspectos jurídicos das funções executiva, legislativa e judiciária, quanto ao ordenamento jurídico vigente?

Muitos estudantes de Direito vão ter apenas acesso maior a este tipo de informação quando do início de sua graduação. Contudo, todos os membros da sociedade, realizam ações cidadãs e jurídicas no meio social em que vivem e mereceriam tem mais oportunidades de entender como as situações funcionam para então melhor agir.

Nesse sentido, em que pese recentes reformulações sobre a estruturação do Ensino Médio, urge que a formação educacional, além do ler, escrever, o aprendizado de compreensões científicas básicas como Português, Matemática, História, Geografia, a educação garanta uma formação plena e integral das pessoas, e que inclua, portanto, uma formação suficiente de premissas jurídicas básicas para qualquer indivíduo de fato possa exercer sua cidadania.

4. Importância dos conhecimentos básicos de direito na formação dos indivíduos

Diante dessas bases Constitucionais e Democráticas de Direito, correlatas com as bases e objetivos da formação educacional que preceituam como foco além de outros, também a formação cidadã, e para efetividade deste objetivo, verifica-se ser inegável a consideração da importância da compreensão de noções básicas sobre os direitos, de forma não muito aprofundada como um Bacharelado em Direito, mas com conhecimentos basilares importantes para o exercício da atividade cidadã, como referenciais de interações jurídicas, contratos, direitos constitucionais básicos assegurados, compreensão sobre direitos em face de abusos de poderes políticos ou econômicos, etc.

Há, portanto, em cada comportamento humano, a presença, embora indireta, do fenômeno jurídico: O Direito está pelo menos pressuposto em cada ação do homem que se relacione com outro homem. O médico, que receita para um doente, pratica um ato de ciência, mas também exerce um ato jurídico. (REALE, 2002, p. 05)

Nesse sentido, vale esclarecer que em nenhum momento se propõe a defesa deste tipo de conhecimento para promoção de alguma posição ideológica específica.

Na realidade a base da argumentação e proposição é exatamente a premissa Constitucional Democrática de um país de diversidade, de pluralismo político e como República e Democracia, necessita da participação popular o mais consciente e responsável para uma melhor construção da sociedade, que não é feita apenas por ações do Estado como entidade, mas de fato, por pessoas autonomamente como indivíduos e como integrantes da sociedade civil.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987, p. 16).

Até mesmo, a consciência da situação de injustiça nas interações humanas e sociais pode servir como possibilidade, de pelo conhecimento e atitude de transformação da sociedade, ocorra um novo arranjo e organização que respeite de forma equilibrada todos os lados e pessoas envolvidas, garantindo uma maior humanidade e dignidade da pessoa humana.

Foi, somente, com a Constituição de 1988, que os direitos civis, políticos e sociais foram protegidos. Por isso, ela ficou conhecida como símbolo de cidadania. Entretanto, na prática, permaneceram intensos problemas sociais a serem tutelados pelo Estado. (MORAIS. NASCIMENTO, 2010, p. 25)

Nesse sentido, como base para esses tipos de ações e encaminhamentos a Constituição Federal de 1988, como construção da sociedade brasileira à época, que permite diversas garantias, remédios constitucionais, que se bem conhecidos pelos cidadãos, com nos casos de

Ações Populares, por exemplo, em muito podem colaborar na construção de situações melhores para a sociedade de forma participada.

Assim, vislumbra-se como importante que sejam apresentados aos educandos do ensino básico e médio, conforme as bases na Lei de Diretrizes sobre Educação e na própria Constituição, e observadas as devidas proporções e especificidades de cada período educacional, que ao final destes ciclos, os educandos possam ter uma compreensão efetiva sobre o Direito e Cidadania, para de fato saírem preparados para serem cidadãos efetivos e ativos, e não apenas massas de manobra de forças dominantes.

Para isso, indispensável são compreensões fundamentais sobre Direito Civil, as relações privadas, e informações básicas para subsidiar as pessoas numa ação mais consciente nas ações de sua vida civil. Ademais, compreensões mínimas sobre Direito Penal, para como um panorama compreender claramente as ilegalidades que são proibidas e passível de punição, como também os limites de atuação do Estado, para se defender de abusos, como por parte de ações policiais, conhecimento meios para se proteger de condutas irregulares de agentes públicos.

Outrossim, mencionam-se temas empresariais superficiais para alguma pessoa que queira empreender, de direito administrativo conhecimento premissas básicas ao precisar de algum órgão público e as garantias e direito do administrado e os deveres do agente público. Assim sendo, há muitos campos para abordagem na formação e defende-se que esta formação educacional se alinhe devidamente com os preceitos normativos que incluem habilitação para a cidadania como um objetivo expressa da educação, mas que francamente não é uma realidade objetiva no país e que pode e deveria melhorar.

Conclusão

A educação continua sendo um campo de profundas necessidade de melhorias no país, dado o histórico de desigualdade social do deste, que ainda muito precisa melhorar, e no qual muitos não têm um acesso integral de formação educacional, a depender das circunstâncias de vida de cada um.

Até mesmo instituições privadas, nem sempre oportunizam de fato uma formação integral como ser humano, e tampouco uma formação para a cidadania como seria esperável pela base fundante do art. 1º, II, da Constituição Federal de 1988 e pelo art. 22 e 35, §2º, da Lei Federal 9.394/1996.

Contudo, além da base jurídico legal das normas citadas, que já justificariam uma ação prática mais efetiva quanto a formação educacional no que compete a formação da cidadania das pessoas, fato é, que este objetivo ainda está muito distante de ser plenamente atingido pelas diversas escolas do país.

Em nível crítico e reflexivo é patente que pode não ser interessante para grupos de poder que determinadas pessoas, ou a coletividade como um todo tenha acesso a certas informações, conhecimentos ou a um bem estar social, pois isto poderia retirar essa posição de vantagem sobre os demais, como ainda colocar em risco essa situação favorecida e de privilégios, de opressão sobre determinados grupos.

Contudo, desde primórdios o conhecimento é forma de melhor compreensão do ser humano da realidade e de possibilidade de transformação da realidade.

Assim sendo, mesmo diante das limitações, é importante enfatizar que a formação educacional continua a ser pauta e campo fundamental para um Estado Democrático de Direito, para construção de uma sociedade justa e solidário, pois por meio de conhecimento sofisticado

muito a humanidade pode desenvolver nos últimos séculos e aumentar em muito a possibilidade de maior longevidade de qualidade de vida.

Ademais, considerando que uma sociedade democrática pressupõe compromisso e comprometimento de seus membros para se ajustarem conforme as necessidades e transcurso do tempo de forma participativa, exercendo um voto com consciência, agindo na vida individual de forma solidária, coerente e ética, denotam que a vida em uma sociedade democrática é indissociável de uma cidadania compromissada de seus membros;

Como inclusive pressupor por disposições normativas que ninguém pode se escusar de desconhecer a Lei, se até mesmo juristas e advogados não tem condições humanas de conhecer todas as interfaces e áreas do direito com suas inúmeras normas conforme cada área e região do País?

Diante disso, observa-se certas incoerências em nível de previsão normativa e da realidade concreta, pois as instituições educacionais sem um currículo ou disciplina específica abordem matérias de cidadania e de direito, não permitem aos formados uma responsabilidade cidadã, pois o local no qual frequentaram não pode lhes proporcionar condições suficientes para isso.

Como esperar que as pessoas tenham voto mais consciente e responsável se muitos não compreendem como funciona minimamente o direito eleitoral, e o voto pelo sistema de proporcional?

Ou ainda como almejar um engajamento mais ativo socialmente em favor do bem comum sem conhecer minimamente a Constituição e os direitos que ela aborda. Como respeitar a Constituição que é extensa, inclusive, sem conhece-la, ainda que de forma basilar?

Como melhor exercer a defesa de direitos em juízo sem conhecer melhor o que fazer, qual instituição procurar, como, por exemplo, diante de abusos de autoridade, na defesa de direito do consumidor?

Nesse sentido, diante desse desconhecimento e desinformação, da superficialidade de certas informações pelos meios de mídia e comunicação, ou também por redes sociais pela Internet, que não tem papel social de formação educacional, não seria plausível concentrar ações na construção de um conhecimento mais sério e consistente sobre aspectos essenciais da vida das pessoas como educação ambiental, informações sobre saúde em todos os aspectos, cidadania e de uma postura cidadão em um Estado Democrático Constitucional?

Acredita-se na ciência e nos conhecimentos gerados pelos seres humanos, sendo que o legado de informações sobre formação em diversos aspectos para aqueles que tiveram acesso aos mesmos, sabem que propiciam e criam condições de mudança na vida das pessoas.

Contudo, é direito de todos como a própria Constituição, expõe o direito a uma educação mais plena e mais efetiva, e, isso perpassa por ações efetivas em nível de formação educacional que melhor cumprir os propósitos atinentes à educação básica e ensino médio.

Salienta-se que se a Lei previu vários objetivos, e um deles é a formação profissional não pode este se destacar e ter mais atenção até o limite de preterir a efetiva concretização de uma instrução e educação para a cidadania.

Nesse sentido, importante ressaltar que uma maior conscientização das pessoas quanto às situações inclusive de opressão ocorridas até mesmo sob um poder simbólico não pressupõe revolta social ou uma luta de classes que gere instabilidade social, mas uma conscientização que pode sim propiciar que a sociedade consiga alcançar melhores níveis de dignidade humana e seguir as diretrizes da Constituição Federal prevê, por exemplo, a redução das desigualdades.

Diante do exposto, em uma análise da questão, vislumbra-se uma fundamentação tanto jurídica quanto argumentativa, pautada nas bases

de Democracia e de Estado Democrático de Direito e da legislação de educação, para consolidar a necessidade de aprimoramentos nos currículos educacionais para que estes contemplem conteúdos mínimos sobre Direito no que tange a questões afetas a vida social de qualquer cidadão, para melhor atendimento das disposições legais, constitucionais, que é ação que propriamente a sociedade possivelmente irá apoiar.

Referências

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Promulgada em 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. Ed. 16 reimp. Imprensa: Coimbra, Almedina, 2017.

COSTA, Fabrício Veiga. **Mérito Processual: A formação participada nas ações coletivas**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2012.

DUTRA, Leonardo Campos Victor. **Processo Constitucional, Devido Processo Legal e as Funções do Estado Democrático**. In: CASTRO, João Antônio Lima. FREITAS, Sergio Henrique Zandona (Coord.). **Direito processual: fundamentos constitucionais**. Belo Horizonte: PUC-Minas/Instituto de Educação Continuada (IEC), 2009.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MORAIS, José Luiz Bolzan de. NASCIMENTO, Valéria Ribas do. **Constitucionalismo e Cidadania: Por uma jurisdição constitucional democrática**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. Revista, ampliada e atualizada. Salvador: Editora Jus Podivm, 2020.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Teoria da Constituição**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social?** São Paulo em Perspectiva. Vol. 14. Nº 01 São Paulo Jan/Mar 2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002> Acesso em 19 jul. 2020.

O cinema como ferramenta de reflexão jurídica: uma discussão sobre o movimento LGBT nos EUA a partir do filme *Stonewall*

Núbia Franco de Oliveira ¹
Fabrício Veiga Costa ²

1 Introdução

*O cinema é infinito – não se mede.
Não tem passado nem futuro. Cada
Imagem só existe interligada
À que a antecedeu e à que a sucede.*

*O cinema é a presciente antevisão
Na sucessão de imagens. O cinema
É o que não se vê, é o que não é
Mas resulta: a indizível dimensão.*

Vinícius de Moraes

Vivemos, atualmente, em uma sociedade marcada por uma *crise da atenção* (BAUMAN, 2015), que traz consequências diretas ao processo de ensino e aprendizagem. Sob uma perspectiva pedagógica interdisciplinar, o cinema se apresenta como uma maneira de enfrentar a crise de atenção na educação, além de promover um raciocínio jurídico crítico e humanizado.

¹ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

Há muito, o cinema é considerado um dos caminhos aptos a promover uma reflexão crítica “sobre os limites do direito e sobre as dificuldades de adequar os sistemas normativos concretos às complexas realidades humanas atuais, e mesmo a dilemas eternos” (LACERDA, 2012, p. 2). A conciliação entre o direito e o cinema permite a expansão da capacidade de reflexão sobre os mais diversos temas, pois une aspectos pessoais, como a emoção, à capacidade de reflexão racional. Assim, é possível a aproximação consistente de discussões teórico-jurídicas com a análise de filmes artísticos, que não necessariamente figuram somente como ilustrações das teorias, mas também possibilitam a discussão crítica para além das questões originalmente propostas, concretizando, dessa forma, o raciocínio interdisciplinar jurídico (OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, este trabalho divide-se, essencialmente, em duas partes. A primeira delas traz o seguinte questionamento: como, exatamente, o cinema pode ser utilizado enquanto ferramenta de ensino e aprendizado para o estudo do Direito? Nosso objetivo, de modo geral, é compreender de que maneira o cinema pode promover o engajamento de estudantes e até mesmo profissionais do direito no que diz respeito a discussões sobre diferentes temas atinentes ao direito. Para tanto, inicialmente discorreremos, a partir de uma breve revisão bibliográfica, sobre o tema “Direito e cinema”. Pretendemos demonstrar a importância do cinema enquanto estratégia inovadora do processo educativo, capaz de aproximar o ser humano a diversas situações da realidade.

Em um segundo momento, pretendemos discutir como o filme *Stonewall: Onde o orgulho começou* (2015) pode auxiliar na compreensão do movimento de luta por direitos por parte da comunidade LGBT³ nos

³ O termo pode ser traduzido como “embranquecimento”, e se refere ao fato de a indústria cinematográfica utilizar atores brancos para interpretar personagens e/ou pessoas de outras etnias. Para exemplos, ver: <https://www.geledes.org.br/veja-7-exemplos-polemicos-de-embranquecimento-de-personagens-em-hollywood/>.

Estados Unidos da América no final da década de 1960. Traremos uma sucinta explicação dos eventos do filme, acompanhada de uma revisão histórica dos eventos que marcaram o movimento social narrado. Aproveitaremos, ainda, para realizar uma “meta-análise” do filme, discutindo sobre como a produção cinematográfica incorreu no processo denominado *whitewashing*⁴ e também na exacerbação do protagonismo gay em detrimento das demais orientações sexuais incluídas no movimento.

2 O papel do cinema enquanto ferramenta educacional no ensino jurídico

2.1 A crise da educação

Zygmunt Bauman, filósofo polonês, argumenta que a educação atualmente tem sido negativamente influenciada pela tecnologia, que se faz cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Nas palavras do autor,

a educação é vítima da modernidade líquida, que é um conceito meu. O pensamento está sendo influenciado pela tecnologia. Há uma crise de atenção, por exemplo. Concentrar-se e se dedicar por um longo tempo é uma questão muito importante. Somos cada vez menos capazes de fazer isso da forma correta. Isso se aplica aos jovens, em grande parte. Os professores reclamam porque eles não conseguem lidar com isso. Até mesmo um artigo que você peça para a próxima aula eles não conseguem ler. Buscam citações, passagens, pedaços (BAUMAN, 2015).

Para Bauman (2015), como não há como conceber a sociedade do futuro sem tecnologia, é necessário que os educadores trabalhem em

⁴ Importante destacar que a sigla LGBT utilizada neste trabalho para definir os indivíduos presentes no grupo aqui estudado foi escolhida em virtude da comum utilização por grupos civis e pesquisadores da área, com certa abrangência popular. No entanto, as questões aqui abordadas referem-se a todas as identidades de gênero não inseridas em uma estrutura heteronormativa, levando-se em conta outras siglas comumente utilizadas, como LGBTI, LGBTQI, LGBTTTQI, etc.

conjunto com as inovações tecnológicas. É preciso contrabalancear o seu impacto negativo – que se manifesta na crise da atenção, da persistência e de paciência – com as ferramentas disponibilizadas pelo avanço tecnológico. Diante disso, é preciso pensar em formas de se captar a atenção, no sentido de promover a contemplação, de se ensinar e se aprender a ver com serenidade e paciência.

Segundo a educadora Catherine L'Ecuyer, a crise de atenção tem como consequência direta a crise da educação:

Quando a criança é bombardeada com estímulos contínuos, se acostuma com a motivação externa e seu “assombro”, sua curiosidade ficam adormecidos. Então, desaparece o motor interno que a leva a fazer descobertas. Ela deixa de prestar atenção ativamente e se torna desatenta, entediada, ansiosa, hiperativa...Busca sensações novas, ritmos cada vez mais rápidos, fica viciada em velocidade. Eventualmente, a criança não está adaptada à realidade e deixa de prestar atenção, porque a realidade é lenta e exigente, e tudo a aborrece. Essa situação não favorece a aprendizagem, porque para aprender é preciso saber como prestar atenção. Sem atenção, sem sentido, não há aprendizagem.

Embora a autora se refira ao processo educativo de crianças, a realidade demonstra que a ideia de uma crise de atenção também é aplicável no processo educativo de jovens e adultos, dentre os quais se incluem os estudantes de Direito, como apontam Ana Maria Viola de Sousa e Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (2011). De acordo com as autoras, o ensino jurídico nas faculdades muitas vezes se detém ao caráter tecnicista e dogmático da ciência do Direito, ocasionando um descompasso entre a teoria e a prática, afastando o interesse dos estudantes pelo estudo de diversos assuntos e, conseqüentemente, dificultando o desempenho profissional dos operadores do direito.

Destarte, o movimento da interdisciplinaridade é uma forma de superação desse estado de crise, “propondo uma metodologia para gerar

um conhecimento holístico e heterogêneo entrelaçando as diversas disciplinas” (SOUZA; NASCIMENTO, 2011, p. 104). Nessa perspectiva, “a pedagogia do ensino incentiva e defende o uso de estratégias inovadoras no processo educativo” (SOUZA; NASCIMENTO, 2011, p. 104), de modo que o cinema:

pode ser concebido, ao mesmo tempo, como um instrumento pedagógico rico que outorga aos alunos uma visão mais realista do seu campo de trabalho e como recurso na formação de profissionais dotados de habilidade e competência na dedicação de fenômenos de caráter transdimensional. Mais, ainda, o cinema na seara da arte procura recuperar uma sensibilidade amortecida pelo investimento prático em que o cotidiano se fez hábito, restabelecendo a capacidade criativa, uma das qualidades exigidas para o êxito profissional (SOUZA; NASCIMENTO, 2011, p. 105).

2.2. O papel do cinema no processo educacional.

Numa perspectiva interdisciplinar, o cinema, apesar de atualmente compreendido como uma arte, está intrinsecamente relacionado à educação, uma vez que é um expressivo indicador dos movimentos da cultura popular (SOUZA; NASCIMENTO, 2011). Hoje, a análise de uma produção cinematográfica não é feita apenas pela perspectiva da estética, isto é, pela capacidade do cinema de se tornar arte mediante a reprodução de imagens e sons, mas também pela prática social (SOUZA; NASCIMENTO, 2011).

Segundo Ortigosa Lopez (2002), a arte permite que uma pessoa “viva mais”, porque a arte é capaz de mostrar dimensões da realidade que o espectador não havia reparado, e, portanto, não havia vivenciado. A “arte também pode descobrir novos modos segundo os quais é possível experimentar e viver a dor e a luta, a nostalgia e a esperança, o amor e a morte” (ORTIGOSA LOPEZ, 2002, tradução nossa). Dessa forma, a arte não é apenas imitação da vida, mas uma representação estética, visando a

contemplação do espectador, que o espectador deverá interpretar conforme suas experiências histórica, social e cultural (SOUSA; NASCIMENTO, 2011).

Para Mara Regina de Oliveira (2017), “a linguagem do cinema é poderosa porque produz à famosa *impressão da realidade*, acompanhada pela identificação com o olhar dos personagens, numa situação dinâmica de espacialidade e temporalidade construídas”. Assim, as informações trazidas por filme podem produzir “um impacto emocional sobre questões que dizem respeito ao humano, com valor cognitivo, persuasivo, unindo lógica e pática, concomitantemente” (OLIVEIRA, 2017).

Podemos afirmar, pois, que o cinema se vale de elementos comuns às artes, como a linguagem, a finalidade e a estética. Mais especificamente, o cinema atribui grande importância à estética, que se apresenta como um fim de acesso à ética (ORTIGOSA LOPÉZ, 2002). Nesse processo, o papel da narrativa dramática audiovisual ganha destaque, pois o cinema busca, através da composição de imagens, a representação de uma determinada realidade, ao passo que a narrativa do filme leva o espectador a interpretar e imaginar (ORTIGOSA LOPÉZ, 2002). Por meio da linguagem cinematográfica, o espectador se relaciona com os personagens, com a história, com os acontecimentos, com as emoções, o que pode culminar num processo de aprendizagem:

Quando arrastrado por el tráfago de la vida diaria el hombre se siente asaltado por la belleza y se detiene a “contemplar”, llega a olvidarse de sí mismo, y, poseído por el sentimiento (como el niño que se identifica con las imágenes que contempla), se convierte en árbol, en flor, en Hamlet, en rostro humano: se mimetiza al conocer. Por lo tanto, en la contemplación artística conocemos, y, si conocemos, aprendemos (ORTIGOSA LÓPEZ, 2002, p. 163).

Quando o cinema é empregado para fins educativos (ainda que não seja esse originalmente o objetivo da produção cinematográfica), “não se trata de apenas assistir ao filme como uma experiência estética ou social, desarticulada do raciocínio, ou ler um comentário sobre a película, mas desenvolver uma interação lógico-afetiva profunda, que evidencie a presença de conceitos ou ideias nas imagens em movimento” (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, a arte cinematográfica, por meio de narrativas reais ou fictícias, “auxilia na transposição do conhecimento teórico para o conhecimento prático, cuja narrativa facilita a argumentação conceitual técnica e jurídica, fundamentado no uso dos valores interiorizados e do intelecto, aliado à imaginação e à emoção” (SOUSA; NASCIMENTO, 2011).

Ao discorrer sobre a função do cinema, Bazin aponta que o cinema teria uma vocação realista, “não propriamente como veiculação de uma visão correta e fechada do mundo, mas como *forma* de olhar que desconfia da retórica (montagem) e da argumentação excessiva, buscando a voz dos próprios fenômenos e situações” (XAVIER, 1991, p. 10 apud PORTES, 2015). Assim, Bazin (apud PORTES, 2015) nos indica que não é todo e qualquer cinema que estabelece essa relação com o mundo e com espectador:

os diferentes tipos de cinema dão conta, cada um à sua maneira, de acessar o real. Mas, sabendo da impossibilidade de alcançá-lo de forma plena, o cinema realista parece tentar nos aproximar dele, tentando afastar possíveis representações do mundo que possam nos deixar presos. Sendo assim, há certo tipo, ou certos tipos, de imagem que estão propensas a fazer aparecer ‘mais realidade’, ou seja, de estreitar as relações com o real, de aproximá-las a relação que nós temos com o real, constituindo, assim, uma das definições de cinema realista (PORTES, 2015).

Nesse sentido, segundo Ortigosa López (2002), uma produção cinematográfica pode ser relevante para fomentar o reconhecimento e

aplicação de valores morais quando cumprir com determinados critérios. O filme deve possuir, portanto: nível intelectual sério; proximidade à vida real e receptividade por parte dos interlocutores; proximidade ao assunto que se pretende expor e/ou discutir a partir do filme; proximidade aos problemas éticos da vida cotidiana; plano de fundo denso no que tange à abordagem dos problemas éticos. Tais requisitos são essenciais porque o estudo da linguagem fílmica incentiva a interpretação da vivência social calcada na imagem, e não apenas na palavra escrita (OLIVEIRA, 2017).

2.3 O cinema no ensino jurídico

Segundo Oliveira, uma capacidade de interpretação imagética ampliada é fundamental para o operador do direito. Nas palavras autora:

Somente o estudioso que tem um raciocínio alargado sobre o direito consegue fazer os recortes estratégicos necessários, no campo da interpretação dogmática. Aquele que conhece a linguagem jurídica, vista como imagem e palavra, do ponto de vista crítico, consegue manipulá-la e conformá-la em prol da captação da adesão do seu interlocutor (OLIVEIRA, 2017).

Importante destacar que frequentemente o uso do cinema no ensino do direito está relacionado a filmes com enfoque recorrente na representação das instituições jurídicas, em especial do tribunal do júri e do papel central de advogados. Isso se deve, principalmente, à tradição estadunidense de produzir os *trial films*, ou *courtroom dramas*, conhecidos no Brasil como “filmes de tribunal”, que se tornaram expressivos no cinema norte-americano desde o final da década de 1930 (RAFTER, 2001). Não obstante, “filmes que não representam apenas o universo jurídico e seus agentes, mas também questões sociais e humanas relevantes para o debate jurídico” se tornaram mais comuns nas últimas décadas (COSTA; OLIVEIRA, 2019).

Isso porque uma temática ainda mais sensível no que diz respeito à aplicação do direito são as questões relativas a eventuais descompassos entre o ordenamento jurídico real e os desejos de uma sociedade em um determinado momento do tempo. Questões como “o que deve ser permitido?”, “o que deve ser proibido?”, “como identificar os anseios de determinada sociedade e concilia-los com o sistema legal?” passaram a ser retratadas em produções cinematográficas, que fomentam a análise dessas questões jurídicas por meio das visões proporcionadas mediante o cinema.

O cinema é, afinal, uma produção artística e cultural humana, que retrata condições, experiências e relações das pessoas, levando em conta aspectos como tempo e espaço ao moldar seus registros, ao passo que o direito, como fenômeno histórico e social, se expressa num contexto humano de poder, de interações, com o escopo de controlar comportamentos para assegurar um convívio humano conveniente (COSTA; OLIVEIRA, 2019). Nessa perspectiva, direito e cinema encontram uma intercessão:

Em primeiro lugar, pela necessidade de um estudo do direito que comporte uma formação ampla e articulada com outras áreas do saber e do conhecimento humano. Em um segundo momento, devido ao contexto relacional da linguagem textual jurídica com outros parâmetros de análise dos fenômenos sociais na atualidade, incluindo a linguagem cinematográfica que reúne texto, música, artes cênicas, dentre outros aspectos para expressar experiências humanas também observadas no estudo do direito (COSTA; OLIVEIRA, 2019).

Fato é que, no mundo complexo pós-moderno atual, “vivenciamos problemas de legitimidade jurídico-política que, muitas vezes, colocam em cheque (*sic*) a própria imperatividade das leis estatais e sua relação com a moralidade institucional” (OLIVEIRA, 2017). Lidar com esses problemas exige dos acadêmicos e profissionais do direito não só uma visão ampliada

e interdisciplinar do Direito, mas também um aumento de sua sensibilidade humana diante de situações de injustiça. No âmbito desse estudo interdisciplinar, adquire relevância o conhecimento jurídico-crítico promovido e sustentado pelas contribuições do universo ao artístico, representado, neste caso, pelo cinema (OLIVEIRA, 2017).

Todavia, embora linguagem do cinema possa ser trabalhada na perspectiva do incremento cultural do estudante ou do profissional do direito, como parte integrante da sua formação primordial (OLIVEIRA, 2017), o que frequentemente reparamos, nos cursos de direito, é o distanciamento da dogmática de expressões artísticas e culturais (COSTA; OLIVEIRA, 2019). Diante disso, no tópico seguinte, buscaremos demonstrar, a partir da análise do filme *Stonewall: Onde o orgulho começou*, como o cinema pode ser utilizado para auxiliar na compreensão do movimento social LGBT nos Estados Unidos.

3. *Stonewall: onde o orgulho começou* e o movimento LGBT nos Estados Unidos da América

3.2 Stonewall e a luta por direitos LGBT nos EUA

A revolta/rebelião de Stonewall, ocorrida em junho de 1969 na cidade de Nova York, geralmente é lembrada como sendo o início do “movimento de libertação gay” nos Estados Unidos da América (WILLS, 2017). Os *Stonewall riots*⁵, todavia, não foram o início do movimento LGBT no país, como explicam Elizabeth A. Armstrong e Suzanna M. Crage:

Os motins de Stonewall são lembrados porque foram os primeiros a atender duas condições: os ativistas consideraram o evento comemorativo e tiveram a capacidade mnemônica de criar um veículo comemorativo. Essa conjuntura ter ocorrido em Nova York em 1969, e não mais cedo ou em outro lugar, foi resultado de complexos desenvolvimentos políticos que convergiram nesse

⁵ Termo que pode ser traduzido como “motins” ou “tumultos”.

tempo e lugar. O sucesso do ritual comemorativo nacional planejado pelos ativistas de Nova York dependia de sua ressonância, não apenas em Nova York, mas também em outras cidades americanas. Os membros da comunidade gay acharam Stonewall comemorativo e o desfile proposto uma forma apelativa de comemoração. O desfile foi passível de institucionalização, levando-o a sobreviver com o tempo e a se espalhar pelo mundo (ARMSTRONG; CRAGE, 2006, tradução nossa).

Para as autoras, a história visa a) sensibilizar os alunos para uma atitude diante da realidade; b) ajudar os alunos a perceber qual o papel social da profissão que estão começando a aprender; c) transmitir, compreender e fixar uma certa dose de informação básica sobre temas jurídicos; d) exercitar a capacidade de expressão, poder de síntese e habilidade de argumentação e; e) pensar (LACERDA, 2007, p. 15, 16).

Stonewall simboliza, portanto, uma *conquista* do movimento libertação gay, e não exatamente um relato de suas origens. Essa constatação não diminui o poder e a importância do que aconteceu em Stonewall, mas sim para enriquece a história relacionada ao evento (WILLS, 2017).

Segundo David Carter (2004), na madrugada do dia 27 para o dia 28 de junho de 1969, quatro policiais invadiram o *Stonewall Inn*, um bar conhecido por sua clientela de *drag queens*⁶, lésbicas “*butch*”⁷, transgêneros e pessoas não-brancas, no bairro de Greenwich Village, em Nova York. Naquela época, as batidas policiais do “Esquadrão da Moral Pública” não eram incomuns, especialmente se a polícia não tivesse recebido “propinas” dos estabelecimentos que eram operados pela máfia ou que operavam sem licença. Mas, na noite do dia 27 de junho, as pessoas presentes no Stonewall Inn revidaram a ação policial. O procedimento de

⁶ *Drag queen* é o nome atribuído às personagens, geralmente femininas, criadas por artistas, geralmente homens, que se travestem com o intuito artístico.

⁷ *Butch* é um termo usados na subcultura lésbica para atribuir ou reconhecer uma expressão de gênero masculina ou feminina com seus traços, comportamentos, estilos, autopercepção

rotina era enfileirar as pessoas que se encontravam nos bares, examinar os documentos de identidade e conferir se as travestis eram mesmo homens (e, se fossem, seriam presas). No entanto, neste dia específico, os policiais encontraram resistência assim que entraram no bar, e, principalmente, fora dele. No relato de Carter:

Quando os clientes começaram a sair do bar em fila única nas primeiras horas da manhã de sábado, 28 de junho, os policiais esperavam que eles desaparecessem silenciosa e gratamente durante a noite, como sempre havia acontecido após as batidas no barras homossexuais. Mas esta noite era para ser diferente: depois que os clientes saíram do clube, eles ficaram na rua, observando e esperando, com atenção voltada para a entrada do Stone Wall Inn. (CARTER, 2004, p. 146, tradução nossa)

As transexuais detidas resistiram à ordem de prisão, recusando-se a serem levadas pelos policiais. Os demais homens gays se negaram a mostrar suas identificações e duas mulheres lésbicas resistiram à tentativa de serem levados do bar dentro de um camburão (CARTER, 2004). O primeiro ato de violência fora do clube ocorreu quando um policial empurrou uma das travestis, que se virou e bateu na cabeça do policial com sua bolsa. O policial, por sua vez, a agrediu nela, e uma onda de raiva passou pela multidão, que imediatamente começou a vaiar a polícia, arremessando objetos e gritando para que virassem o carro de polícia (CARTER, 2004).

Diante disso, à multidão que se encontrava do lado de fora do Stonewall (cerca de 150 a 200 pessoas, segundo diversos relatos), foram juntando-se pessoas que estavam passando pela rua, bem como frequentadores de outros bares e estabelecidos próximos (CARTER, 2004). Os policiais que se encontravam no bar solicitaram reforços, e a polícia passou a agir mais violentamente, o que incitou a reação enérgica

das pessoas que se encontravam ali, que passaram a atirar garrafas e outros objetos nos policiais que tentavam prender os clientes do Stonewall. A violência escalonou rapidamente, com os policiais buscando abrigo dentro do próprio bar, enquanto esperavam a chegada de mais viaturas. Cerca de 150 policiais foram enviados para o local da rebelião. Estes foram recebidos com violência, e a rebelião prosseguiu noite adentro, com travestis latinas, travestis, transgêneros e garotos de rua liderando ataques contra fileiras de policiais uniformizados, depois batendo em retirada e se reagrupando nas vielas e travessas do bairro. Os confrontos duraram até a quarta-feira seguinte (CARTER, 2004).

Em decorrência da rebelião de Stonewall, o movimento homossexual nos Estados Unidos, que ainda se manifestava de forma tímida, passou a ter a necessidade de uma emergência de um “Poder Gay”. Diferentes associações e organizações foram fundadas, todas com o escopo de lutar pelos direitos da população LGBT e resistir às opressões vivenciadas por essas pessoas. No ano seguinte à rebelião, exatamente no dia 28 de julho, a primeira parada gay aconteceu em Nova York, Los Angeles e São Francisco, e outras marchas semelhantes foram organizadas em outras cidades estadunidenses.

3.2 Stonewall: Onde o Orgulho Começou (2015)

Cabe dizer, primeiramente, que o filme *Stonewall: Onde o Orgulho Começou* (título original: *Stonewall*), de 2015, foi duramente criticado por ativistas, pela comunidade LGBT e por especialistas de cinema. No entanto, essa é, justamente, uma das razões pelas quais decidimos que a sua análise seria importante, como veremos no tópico seguinte.

Quanto ao filme em si, de maneira resumida, *Stonewall* é um drama sobre um jovem fictício, Danny Winters (interpretado pelo britânico Jeremy Irvine), que se encontra no meio da rebelião de Stonewall. Danny

é forçado a deixar para trás amigos e entes queridos quando é expulso da casa de seus pais ao ter sua homossexualidade revelada, fugindo para Nova York. Sozinho na região de Greenwich Village, desabrigado e indigente, ele se torna amigo de um grupo de jovens e adolescentes de rua que, logo o apresentam ao bar chamado The Stonewall Inn. Danny e seus amigos são vítimas frequentes de atos de discriminação, sendo repetidamente assediados pela polícia, o que culmina no surgimento de um sentimento de revolta e indignação que, posteriormente, leva à rebelião de Stonewall.

Em *Stonewall*, Danny é aliciado pelo proprietário do bar homônimo, Ed Murphy, que o obriga a se prostituir. O protagonista, com a ajuda de seu amigo Ray (Jonny Beauchamp), consegue escapar do local onde era forçado a se prostituir, e os dois se dirigem ao *Stonewall Inn* para confrontar Murphy. Isso se dá, coincidentemente, na noite do dia 27 de junho de 1969, quando a polícia realiza uma batida no bar, pela segunda vez naquela semana, e prende alguns dos clientes que ali se encontravam. Danny é expulso do bar, assim como o resto dos clientes, que decidem se agrupar na porta do estabelecimento. Apesar da tentativa de dissuasão por parte de um dos personagens, Danny se vê movido pela situação, e, consternado, atira um tijolo em uma das janelas do bar, aos gritos de “*gay power!*”. A atitude do jovem instiga toda a multidão a atacar os policiais, que se trancam no bar, dando origem ao conflito que se estendeu por toda a madrugada do dia 28 de junho e ao longo dos dias seguintes.

3.3. Uma meta-análise: *whitewashing* e *ciswashing*

O filme *Stonewall* se propõe a narrar, a partir da perspectiva de um personagem fictício, os eventos que levaram à rebelião de Stonewall. Nas palavras do próprio diretor, Roland Emmerich, o filme “honra profundamente os ativistas que realmente estiveram ali, e todas as

corajosas pessoas que deram início ao movimento em busca dos direitos civis”⁸.

Porém, como apontamos, o filme foi alvo de intenso criticismo por parte dos especialistas da indústria cinematográfica⁹. Sobretudo, foi duramente criticado por parte da comunidade LGBT, especialmente por pessoas trans, negras e latinas. O motivo que levou ao mal recebimento e até mesmo boicote da produção foi a tentativa de “higienização” da história, realizada mediante *whitewashing* e *ciswashing*, práticas recorrentes nas produções de Hollywood. O termo *whitewashing*, que pode ser traduzido como “embraquecimento”, se refere à substituição de personagens, fictícios ou não, que são originalmente não-brancos, por personagens interpretados por pessoas brancas. *Ciswashing*, por sua vez, se refere à substituição, em narrativas, de pessoas transexuais ou transgênero por pessoas cisgênero.

Em *Stonewall*, por exemplo, a primeira pessoa a atirar um tijolo contra o bar onde se encontravam os policiais foi Danny Winters, homem branco e cisgênero. Contudo, não se sabe exatamente quem foi a pessoa a atirar o primeiro tijolo na Rebelião. Relatos indicam que Marsha P. Johnson, uma *drag queen* negra, atirou um “objeto pesado” contra uma viatura de polícia durante os confrontos (CARTER, 2004), e por isso teria sido ela a primeira pessoa a lançar um tijolo contra os policiais. Outros relatos dão conta de que teria sido Zazu Nova, uma travesti negra, a tomar a atitude. Há também quem afirme que a primeira pessoa a realizar esse ato foi Jackie Hormona, um homem gay e que ocasionalmente performava como *drag queen*. O que não deixa dúvida, contudo, é que a revolta de

⁸ “Petition to boycott Stonewall movie reaches 20,000”. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-33840449>.

⁹ “‘Stonewall’ Finds Controversy”. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/09/20/movies/roland-emmerichs-stonewall-finds-controversy.html>; “Stonewall”. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/stonewall-2015>.

Stonewall foi encabeçada por pessoas trans, negras, latinas e sem-teto, e, entre essas, podem ser apontados três nomes, que se encontravam na vanguarda da rebelião: Marsha P. Johnson, Zazu Nova e Jackie Hormona (CARTER, 2004). No filme, Marsha é retratada como uma personagem secundária, utilizada, por vezes, como alívio cômico, ao passo que Zazu e Jackie sequer aparecerem na produção.

Stonewall, ainda que se apresente como um filme bem construído do ponto de vista estético, falha ao retratar o evento histórico que dá nome à produção. Ao tentar construir uma narrativa que apresenta como herói um jovem cisgênero tipicamente americano, o filme desconsidera a importância que os grupos mais marginais – pessoas negras, transexuais, transgênero, pobres – tiveram para o movimento LGBT nos Estados Unidos. Foram essas pessoas as que mais lutaram pelos direitos de toda a comunidade, mas acabaram relegadas, quando muito, ao segundo plano.

Conclusão

Diante das considerações trazidas ao longo deste trabalho, podemos perceber a importância do cinema para o processo educacional, sobretudo para o ensino jurídico, que tantas vezes se encontra afastado da realidade e de problemas sociais tão caros ao Direito. Embora as produções cinematográficas que retratam temas jurídicos inicialmente tivessem como foco as atuações de brilhantes advogados, ou a representação de casos emblemáticos, atualmente, e cada vez mais, é possível encontrar filmes que retratam não apenas o universo dos tribunais, mas também questões sociais e humanas, que são igualmente relevantes para os estudantes e profissionais do direito.

O papel do cinema para o direito pode ser expressivo, afinal, sob diferentes perspectivas. Transmitir informações básicas sobre certos temas jurídicos, exercitar a capacidade de expressão e a habilidade de

argumentação são algumas. Sensibilizar os espectadores para determinada questão da realidade e fazê-los pensar criticamente sobre temas políticos e sociais, também – e nisso, principalmente, se encontra a importância do filme analisado.

Stonewall permite a seus espectadores conhecer, ainda que superficialmente, o que foram os motins que deram nome à rebelião homônima, considerada um marco na luta por direitos LGBT nos Estados Unidos. Além disso, o filme permite discutir questões que vão além de seu próprio conteúdo: os processos de *cis* e *trans washing*, e a invisibilidade das minorias sexuais historicamente oprimidas. Apesar da intenção de seus produtores de retratar o mais significativo dos eventos da liberação gay nos EUA, o filme acaba caindo no lugar comum hollywoodiano ao apresentar como “herói” um homem branco cisgênero, e, como consequência, retratando em papéis coadjuvantes as personagens que estiveram na linha de frente dos motins, corroborando o processo de invisibilidade de pessoas trans, negras, latinas e pobres. O principal defeito da produção, portanto, acaba tornando-se mais uma oportunidade de discussão e reflexão crítica sobre uma temática tão necessária, evidenciando, novamente, o valor do cinema enquanto ferramenta apta a enriquecer o ensino jurídico.

Referências

- ARMSTRONG, Elizabeth A.; GRAGE, Suzanna M. Movements and Memory: The Making of the Stonewall Myth. **American Sociological Review**, vol. 71, n. 5, 2006, pp. 724–751. Disponível em: www.jstor.org/stable/25472425. Acesso em: 9 jun. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. Desafios líquidos modernos para a educação. In: **Educação 360º**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-RUE6oEwMs>. Aceso em: 08 jun. 2020.
- BAZIN, André. **O cinema-ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CARTER, D. **Stonewall**: The Riots that Sparked the Gay Revolution. Nova York: St. Martin's Griffin, 2004.

CHESIRE, Geoffrey. **Stonewall**, [s.l.], 25 set. 2015. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/stonewall-2015>. Acesso em: 09 jun. 2020.

COSTA, R. S.; OLIVEIRA, S. R. Luz, Câmera e Justiça: o debate sobre cinema, ensino jurídico e direitos humanos nos filmes Filadélfia e Erin Brockovich. In: SILVA, Adriano Rosa da; SILVEIRA, Carlos Frederico Gurgel Calvet; CAVALCANTI, Marcia Teixeira; SALLES, Sergio de Souza. (Org.). **Teoria e Empiria dos Direitos Humanos**. 1ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2019, v.1, p. 637-653. Disponível em: https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2019/08/Teoria_e_empiria_dos_direitos_humanos_miolo.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

HEROES OF STONEWALL: Jackie Hormona. **World Queerstory**, [s.l.], 17 jun. 2019. Disponível em: <https://worldqueerstory.org/2019/06/17/heroes-of-stonewall-jackie-hormona/>. Acesso em: 09 jun. 2020.

HEROES OF STONEWALL: Zazu Nova. **World Queerstory**, [s.l.], 19 jun. 2019. Disponível em: <https://worldqueerstory.org/2019/06/19/heroes-of-stonewall-zazu-nova/>. Acesso em: 09 jun. 2020.

LACERDA, Gabriel. **Direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LACERDA, Gabriel. **Nazismo, cinema e direito**. Rio de Janeiro: Elsevier, FGV, 2012.

L'ECUYER, Catherine. "Temos que tirar nossos filhos de suas cavernas digitais". **Fundação SM Brasil**, 2017. Disponível em: <http://fundacaosmbrasil.org/noticia/temos-que-tirar-nossos-filhos-de-suas-cavernas-digitais-afirma-catherine-lecuyer/>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MORAES, Vinícius de. **Antologia Poética**. 2ª ed. aumentada, Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

PORTES, Carolina Caniato. **A ambiguidade, o tempo e a atenção**: uma reflexão sobre o realismo no filme O Espelho. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. p. 78. 2015.

OLIVEIRA, Mara Regina de. Direito e cinema. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). **Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/89/edicao-1/direito-e-cinema>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ORTIGOSA LOPEZ, Santiago. La educación em valores através Del cine y las artes. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 29, pg. 157-175, Madrid, Espanha, 2002. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29ao7.PDF>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Petition to boycott Stonewall movie reaches 20,000. **BBC News**, [s.l.], 9 ago. 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-33840449>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SCHOU, Solvej. Roland Emmerich's 'Stonewall' Finds Controversy. **The New York Times**, [s.l.], 18 set. 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/09/20/movies/roland-emmerichs-stonewall-finds-controversy.html>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SMITH, Nigel M. Gay rights activists give their verdict on Stonewall: 'This film is no credit to the history it purports to portray'. **The Guardian**, [s.l.], 25 set. 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/film/2015/sep/25/stonewall-film-gay-rights-activists-give-their-verdict>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SOUSA, Ana Maria Viola de; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. Direito e Cinema - uma visão interdisciplinar. **Revista Ética e Filosofia Política**, n. 14, v. 2, outubro de 2011. Disponível em: http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2011/10/14_2_sousa_nascimento_8.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

STONEWALL. **Onde o Orgulho Começou**. Direção: Roland Emmerich. Produção: Roland Emmerich, Michael Fossat, Carsten H.W. Lorenz, Marc Frydman. Estados Unidos: Centropolis Entertainment, 2015.

WILLS, Mathew. Why Stonewall?, **JSTOR Daily**, [s.l.], 25 jun. 2017. Disponível em: <https://daily.jstor.org/why-stonewall/>. Acesso em: 09 jun. 2020.

A educação ambiental e as novas concepções acerca da justiça social

*Rafael Clementino Veríssimo Ferreira*¹
*Fabício Veiga Costa*²

1. Introdução

A atual política climática planetária tem trazido consequências graves ao meio ambiente, sendo que a longo prazo a tendência é que a degradação ambiental se torne irreversível. Esta situação escancara a vulnerabilidade dos mais pobres e várias outras tribulações no planeta e consequentemente uma crise na educação.

A educação ambiental se apresenta como importante solução para equacionar e frear as incessantes turbulências climáticas que a Terra tem vivido, mas para isso, será necessária uma reflexão acerca dos atuais hábitos de consumo da humanidade. E consequentemente, fazer uma releitura lúcida do passado, e repensar o presente, para, por fim, buscar meios de pressagiar o futuro, de modo a mudar o curso da história e conter os efeitos climáticos que vêm assolando o Planeta Terra nas últimas décadas.

Ao promover uma conversa entre o passado e o futuro (ARENDT, 2016) será possível entender mais sobre a atual crise na educação e a constante marcha evolutiva – ou regressiva – humana em relação ao

¹ Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna em 2019. E-mail: rafaelcvff@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

planeta e as futuras gerações. A efetivação da educação ambiental – que é o objetivo principal desse trabalho – exige esforço coletivo de pessoas e Estados, na busca da sustentabilidade.

O diálogo entre passado, presente e futuro, buscará as raízes do atual modo de consumo humano, o entendimento acerca da degradação ambiental e como os mais pobres são aqueles que mais sofrem os efeitos diretos das questões climáticas. O trabalho abordará, primeiramente, a pedagogia ambiental; mais a frente será feita uma análise acerca do novo conceito de justiça social e as novas desigualdades; e por fim, um estudo da correlação entre as desigualdades sociais, a degradação ambiental e a sustentabilidade.

O trabalho se valeu do método hipotético-dedutivo mirando buscar respostas acerca da educação ambiental e sua efetivação. E para tal, foi feito estudo com o objetivo de oportunizar meios de educar as atuais e futuras gerações na busca incessante da defesa do meio ambiente. Além de obter meios de se perfazer mudanças na mentalidade dos adultos e idosos, que foram criados sob a premissa de que o meio ambiente era uma fonte inesgotável de recursos.

Com o propósito de elucidar e equacionar os problemas acerca do estabelecimento da educação ambiental foram feitas: pesquisas doutrinárias e documentais, além das revisões literárias e bibliográficas objetivando fundamentar os argumentos e entendimentos que circundam a elucidação do tema problema do presente trabalho.

2. Os desafios da pedagogia ambiental

A crise na educação se coloca como um “problema político de primeira grandeza” e com capacidades de gerar reflexos diretos e indiretos no futuro da humanidade, e consequentemente no futuro do Planeta

Terra. Muito precisa ser repensado e colocado em prática para se solucionar tal problema (ARENDT, 2016, p. 221).

É importante salientar, primeiramente, que a educação deve ser repensada não só regionalmente, mas em âmbito global. Nessa perspectiva, faz-se imperiosa a ideia de “que qualquer coisa que seja possível em um país, pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (ARENDT, 2016, p. 222).

A capacidade de afetar todo o mundo que a crise na educação possui, dá a ela o status de problema político. Essa conjuntura, se não trabalhada da maneira que lhe é devida, pode vir a se transformar em um desastre, e, conseqüentemente abalar estruturas em âmbito global (ARENDT, 2016, p. 223).

Uma nova ordem política e mundial mediante a educação, requer algumas transformações devem começar a surgir agora, uma vez que a mudança não deve vir “nem através de força e coação, nem através da persuasão”. Nessa expectativa devemos agir de modo a educar as crianças “para que sejam cidadãos de um amanhã utópico” (ARENDT, 2016, p. 225).

O século XXI, demanda dos professores “flexibilidade mental”, uma vez que “eles mesmos são produtos do antigo sistema educacional”. As escolas, portanto, “deveriam passar a ensinar ‘os quatro Cs’ – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade” (HARARI, 2018, p. 323 e 327).

A necessidade de se educar para o amanhã, se perfaz no sentido de que, “o mundo no qual são introduzidas as crianças”, “é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos” (ARENDT, 2016, p. 226). E para se buscar o novo, requer-se um diálogo com o passado, uma ruptura com os erros e a construção de novas conjecturas na busca por um ambiente mais equilibrado, ecológica e socialmente.

Estudar e entender o passado, de modo a analisar o presente, é sem dúvida uma das melhores formas de se moldar o futuro. E, na perspectiva da educação ambiental, faz-se ainda mais imperiosa essa percepção, uma vez que, oportunizar a ecologia e salvaguardar os recursos naturais da Terra está cada dia mais atrelado à necessidade incessante de busca por um modo sustentável de vida, que não aceita mais a degradação ambiental, e que por isso, educa as presentes gerações e oportuniza meios de preparar as futuras no prisma da equidade intergeracional e do estabelecimento da democracia participada.

A equidade intergeracional, em suma, visa defender os “interesses de sujeitos sequer concebidos sob a tutela do direito ambiental, tendo a presente geração a obrigação jurídica de satisfazer suas necessidades de desenvolvimento sem o comprometimento das futuras gerações” (CARVALHO, 2013, p. 66).

Ao preconizar pela igualdade entre as gerações, a equidade internacional mira estabelecer que todas elas devem ter os mesmos direitos e prerrogativas em relação ao meio ambiente e principalmente, passar o “legado ambiental em condições não inferiores às recebidas” (CARVALHO, 2013, p. 66).

O estabelecimento da democracia participada e sólida se correlaciona diretamente com o fortalecimento da educação, principalmente a básica, por isso, hoje mais do que nunca, se faz necessário “reformular os currículos de escolas secundárias e elementares de todos os países de modo a prepará-las para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje” (ARENDT, 2016, p. 234).

O sociólogo alemão Ulrich Beck, ainda em 1986, já abordava a necessidade de se priorizar “uma discussão pedagógica consequente sobre os múltiplos desafios com que a (sobre)vivência e a atuação (política) serão confrontadas na sociedade de risco”. Sendo que, juntamente com isso,

perfaz-se necessária a rediscussão da “distribuição de (desiguais) oportunidades sociais” (BECK, 2019, p. 224).

As crianças devem ser entendidas como “seres humanos em processo de formação”. E, juntamente com o nascimento do filho, nasce para os pais “a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo”, isso tudo através da educação que será oferecida a criança (ARENDT, 2016, p. 235).

Os primeiros passos e as primeiras fases da educação da criança cabem aos pais, porém, em regra, “a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola”. E consequentemente, com isso, outros adultos – nesse contexto os educadores – se transformam em corresponsáveis por educar essas crianças (ARENDT, 2016, p. 238-239).

A tarefa de educar, deve ser encarada com a maior responsabilidade e seriedade possível, uma vez que, o educador se apresenta ao educando “como representante de um mundo” em constante processos de transformação “pelo qual deve assumir a responsabilidade” (ARENDT, 2016, p. 239).

Os alunos do século XXI possuem muitas informações. O desafio do professor, nessa perspectiva, é ajuda-los a ter a “capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo” (HARARI, 2018, p. 323).

É nesse ínterim que aparece a constatação principal de Hannah Arendt, sobre a responsabilidade que toda a coletividade tem em relação a educação das atuais e futuras gerações, de modo que, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 2016, p. 239, grifo nosso).

É necessário entender a biosfera como uma estrutura viva e em constante mudança, sendo assim, educar se torna um desafio ainda maior, pois, exige do educador a sensibilidade de entender que as estruturas se modificam e devem ser repassadas para as crianças como “algo novo em um mundo velho” (ARENDT, 2016, p. 243).

Nessa ótica, cabe apresentar o exemplo do desenvolvimento econômico. A ideia de meio ambiente como fonte de recursos inesgotáveis deve cair por terra, e a nova perspectiva de desenvolvimento sustentável deve nortear os novos hábitos de consumo das atuais e futuras gerações, pois se isso não vier a ocorrer, a possibilidade real e iminente de extinção da espécie humana e de outras da face do planeta se concretizará (GIDDENS, 2010, p. 12).

A educação deve ser encarada como uma forma de intervir no mundo. E essa intervenção, subentende na ideia de promover “mudanças radicais na sociedade”, em diversas áreas, como por exemplo: “no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde”; e o propósito disso é promover uma ruptura com o atual modelo promotor de desigualdades, e buscar uma nova realidade (FREIRE, 2020, p. 106-107).

O alcance do pensamento sustentável clama por novas abordagens pedagógicas, principalmente no aspecto que a precaução e a prevenção dos danos ambientais perpassam pelo fortalecimento da consciência ambiental (FREITAS, 2011, p. 189 e 191).

A sustentabilidade, para ser atingida, depende de uma educação que caminhe de encontro a homeostase, ou seja, o equilíbrio dinâmico ambiental. Esse balanço é primordial ao alcance de harmonia duradoura e desenvolvimento sustentável.

A questão ambiental exige uma sensibilidade ainda maior dos indivíduos e da coletividade, ao passo que, “não é suficiente proclamar, em

diplomas normativos, que a queimada é crime ambiental: impõe-se propiciar a (re)educação de quem queima, no sentido de fazê-lo consciente dos graves males (humanos, inclusive) que gera” (FREITAS, 2011, p. 196).

As mudanças sociais, no prisma da educação ambiental, devem vir para oportunizar a todos, indiferente de condição socioeconômica ou nacionalidade, o direito de desfrutar de um meio ambiente ecologicamente equilibrado e de uma democracia ambiental participada, onde todos os seres humanos tenham direitos e deveres absolutamente iguais em relação à biosfera.

O processo de educação, na perspectiva Freireana, se mostra como uma via de mão dupla, ao passo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2020, p. 25). Portanto, a educação deve ter solo fértil para ser ensinada e nutrida não só do docente para o discente, mas também no caminho inverso. É hora de repensar a educação ambiental e todos os seus reflexos.

Educar se apresenta, também, como uma forma de amor para com o mundo, de modo que “para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDT, 2016, p. 247).

A educação, portanto, mostra-se, também, como um elo entre o passado e futuro, e além de tudo, tal qual uma garantia de que as injustiças e os erros do pretérito – não serão esquecidos - e quando devidamente estudados e compreendidos, não voltarão a ocorrer em outros momentos.

É através da educação que também “decidimos se amamos nossas crianças o bastante”, de modo a oportunizar a elas a possibilidade “de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDT, 2016, p. 247).

3. Educação ambiental: remontando o conceito de justiça social e as novas desigualdades

A nova globalização vem trazendo significativas mudanças para o planeta. Alguns fatores inimagináveis no passado, como a bolsa de valores e a aviação civil ajudam a moldar a nova modernidade, e, por conseguinte carregam consigo outras significantes externalidades.

A possibilidade de um indivíduo que vive na Oceania – e nunca esteve no continente americano – ser dono de ações de uma empresa na América Latina, por exemplo, denota a evolução da tecnologia das últimas décadas.

Os novos laços humanos trouxeram novas amarras e novos dilemas para o convívio social. A ideia de que “roubar é errado”, ou, “se valer de vantagem indevida é injusto”, ganhou novos contornos nos últimos séculos. Sendo assim, houve uma inevitável ressignificação no conceito de justiça.

Estaria o acionista de uma empresa com ações na bolsa de valores, que acaba poluindo o meio ambiente – quer seja a água ou ar – e depois se vale do seu exponencial valor de mercado para contratar advogados, além de se utilizar de “lobistas que bloqueiam toda tentativa de criação de leis mais rigorosas de regulação ambiental”, para lhe ajudar a sair impune dos danos à natureza, cometendo uma injustiça? (HARARI, 2018, p. 281).

Um mundo global produz problemas globais. E, portanto, os danos ambientais são socializados (BECK, 2019, p. 10), porém eles recaem com muito mais intensidade sobre os mais pobres e vulneráveis que não têm como se proteger (GIDDENS, 2010, p. 32). As mudanças sociais são incessantes, por isso exige-se a constante remontagem do conceito de justiça, principalmente a social.

Nesse mote, tem-se que essa nova forma de (in)justiça, já não é tão nova assim. É cediço que “encantadoras damas inglesas financiaram o tráfico de escravos no Atlântico comprando ações e títulos na Bolsa de

Londres, sem nunca terem posto o pé na África ou no Caribe”. E isso tudo, sem saber que o açúcar que adoçava o chá que tomavam, era produzido através da cruel escravidão, que elas financiavam mesmo de longe (HARARI, 2018, p. 281).

Em um mundo rodeado de desigualdades tem-se que a escravidão, foi simplesmente substituída por uma neoescravidão. O dilema moral se fortalece, por exemplo, quando um indivíduo compra roupas de uma grife – que foram produzidas através da exploração do trabalho de pessoas no Oriente Médio ou Caribe – por um valor exorbitante. A exemplo da era moderna, a nova escravidão também é patrocinada por aqueles que se beneficiam dela.

Nessa linha, o ser humano, biologicamente falando, “precisa de 1,5 mil a 2,5 mil calorias por dia para sobreviver” (HARARI, 2018, p. 65). É pacificado o entendimento que nem todas as pessoas do planeta têm a oportunidade de se alimentar todos os dias. A dignidade da pessoa humana, como princípio fundamental de direito é negado a esses grupos.

As desigualdades sociais e questões ambientais em relação as mudanças climáticas são os grandes desafios globais do século XXI. A proteção dos mais vulneráveis é a garantia de que os efeitos colaterais das crises não recairão com mais intensidade sobre os menos desfavorecidos. “Os problemas globais necessitam de respostas globais (HARARI, 2018, p. 142 e 144).

A resposta mais adequada para os atuais problemas globais, sem dúvidas, está na educação – mais especificamente a básica –, na liberdade e no acesso. A solução de problemas estruturais, exige planejamento e resposta adequada. Não se conserta em semanas questões de séculos.

A educação básica, aqui, deve ser entendida como, no mínimo, o ensino médio completo. Além disso, o acesso à internet e a outras formas de tecnologia se fazem primordiais na construção da dignidade da pessoa

humana. O novo milênio trouxe consigo novas modernidades, e isso faz com que não exista dignidade sem oportunidade de ascensão social.

Apresentar a educação ambiental para as crianças e oportunizar a elas meios de defender o planeta, com certeza, é uma excelente maneira de moldar o futuro e reverter o atual quadro de incessantes degradações ambientais. Os ensinamentos sobre o meio ambiente devem ser dados logo na primeira infância, pois fará com que a criança já cresça com a personalidade voltada para a defesa da biosfera.

A crise na educação ambiental, se analisada por uma ótica extremamente ampla, escancara outras falhas estruturais na sociedade, como por exemplo, a meritocracia, que “contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária” (ARENDT, 2016, p. 229).

A meritocracia em relação à educação deve ser analisada por um outro prisma, com o propósito de desnudar “que os alunos são iguais em direito, mas desiguais de fato” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 183). Portanto, a ideia de que seu sucesso é diretamente proporcional ao seu esforço, na maioria das vezes, simplesmente inexistente, haja vista que o acesso à educação dos menos favorecidos é mais restrita que a dos mais ricos.

A escola deve visar “à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade” (LIBÂNIO, 2012, p. 26).

A justiça social, nesse contexto, é siamesa à educação, ao passo que somente será possível se atingir a cidadania se os alunos conseguirem obter aprendizado. Sendo assim, “as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar” (LIBÂNIO, 2012, p. 26).

E, se analisada no prisma dos Estados fica ainda mais latente a desigualdade estrutural que configura uma inevitável e ardilosa injustiça socioambiental. A desigualdade fica ainda mais evidente se analisarmos que os países mais ricos do mundo são diretamente responsáveis por praticamente metade das emissões de gases estufa do planeta (FERRAJOLI, 2011, p. 83).

A gigantesca desigualdade social presente no planeta mostra sua faceta mais sórdida e ardilosa quando as catástrofes e devastações ambientais decorrentes da violação ao meio ambiente e a emissão de gases, fustiga de maneira “incomparavelmente mais grave as populações mais pobres do mundo, como aquelas da África e das zonas costeiras”. (FERRAJOLI, 2011, p. 69).

Isso faz com que alguns fenômenos da natureza, como furacões e tempestades tropicais assolam os Estados mais pobres, que possuem base econômica essencialmente agrícola e suas populações vivem com um valor inferior a um dólar por dia. Como se não bastasse isso, o resultado dessas tragédias se revelam nas desertificações, nas inundações, nas crises hídricas e alimentares, de modo a comprometer o comprometimento irreversível da possibilidade de desenvolvimento desses países (FERRAJOLI, 2011, p. 69-70).

A consequência prática dos fatos acima citados se dá na configuração de uma injustiça, não só social, mas socioambiental. A injustiça social, reside na meritocracia, que não possibilita a todos – nesse contexto, refere-se a aqueles que residem no mesmo país – as mesmas condições prévias para buscar um objetivo comum – quer seja acesso à universidade ou a emprego digno -. Enquanto a injustiça socioambiental, mostra-se ainda mais perversa. As populações dos países pobres são ainda mais vulneráveis em relação as instabilidades do clima. Na prática, isso faz com que os

pobres sofram infinitamente mais com a volatilidade climática, além dos reflexos diretos já trazidos pela desigualdade social.

A justiça socioambiental visa em seu escopo evitar “a distribuição desigual dos benefícios e danos ambientais”. E para isso, promover uma alteração no “modo de distribuição – desigual – de poder sobre os recursos ambientais e retirar dos poderosos a capacidade de transferir os custos ambientais do desenvolvimento para os mais despossuídos” (ASCERALD, 2010, p. 109).

A problemática maior da injustiça socioambiental se dá no fato de que os mais favorecidos – que são aqueles que produziram os maiores riscos – conseguiriam evadir das suas consequências, enquanto os mais pobres sofreriam diretamente seus efeitos. Portanto, combater as desigualdades ambientais, apresenta-se como forma de proteger os grupos mais vulneráveis (ASCERALD, 2010, p. 109).

A educação, aqui em termos gerais, coloca-se como solução para tais problemas, uma vez que, é partir dela que podemos nos valer da compreensão e da necessidade de mudança. Primeiramente, para entender a urgência de repensar os atuais hábitos de consumos e evitar agravar – ainda mais – o atual quadro de degradação ambiental, e posteriormente, compreender a importância de se refletir o atual modelo planetário de abordagem da política climática.

O enfrentamento das questões climáticas deveria se apresentar como algo global, uma vez que, em relação as alterações climáticas o mundo não possui fronteiras. A resposta para esse problema talvez esteja em um constitucionalismo global pautado enfrentamento coletivo de longo prazo, que vá “além da miopia e do estreito localismo da política das democracias nacionais” (FERRAJOLI, 2011, p. 70).

A alteração desse quadro, portanto, depende das atuais e futuras gerações, e passa consequentemente pela educação ambiental. A

construção do amanhã utópico depende de um esforço conjunto mundial, com base no fortalecimento da democracia e da negação ao totalitarismo, para se consolidar “o fim da contraposição entre natureza e sociedade” (BECK, 2019, p. 98).

O combate a todas as formas de desigualdades, opressões e tiranias depende da proteção aos direitos fundamentais – que são por excelência universais –, em três critérios principais: a dignidade da pessoa, a igualdade e “a lei dos mais fracos” (FERRAJOLI, 2011, p. 104 e seg.).

A ideia de dignidade da pessoa humana está embasada na liberdade, quer seja a individual, de consciência, e nos direitos de autonomia de caráter civil e político. São desses que decorrem os demais direitos que assumem caráter de subsistência, social e o de redução das desigualdades, dentre outros (FERRAJOLI, 2011, p. 105).

Nesse mote, estabelece-se a ideia de que, se todas as pessoas tivessem acesso aos direitos fundamentais inerentes a dignidade humana, com certeza seria possível o alcance da justiça social, e conseqüentemente a meritocracia, ao passo, de que o sucesso de uma pessoa passaria a ser relacionado ao seu esforço individual.

A igualdade como um direito social, e conseqüentemente um direito fundamental de terceira dimensão tem em seu escopo “a proteção das diferenças e redução das desigualdades”, e isso está integralmente relacionado ao combate à opressão e a todos os tipos de discriminação (FERRAJOLI, 2011, p. 106).

E, por fim, a defesa dos mais fracos, que se volta diretamente para um dos principais – ou o principal – desafio da democracia, que é garantir os interesses da maioria, sem deixar de proteger o direito das minorias, de modo a impedir que a lei dos mais fortes – quer seja física ou politicamente – prevaleça em detrimento daqueles que são mais fracos (FERRAJOLI, 2011, p. 106).

A educação ambiental, portanto, quando combinada com a justiça social e proteção aos direitos fundamentais serve para combater e negar todo e qualquer ideia fatalista³ e falaciosa em relação as desigualdades sociais.

Todos os cidadãos do mundo são corresponsáveis pelo meio ambiente e consequentemente combater as desigualdades sociais, como forma de fortalecer não só o meio ambiente, mas também a democracia.

4. Desigualdades sociais, degradação ambiental e sustentabilidade

A relação entre meio ambiente e sociedade na “construção de um mundo humano, envolve sempre alguma violência feita à natureza. E isso traz uma preocupante nuance em relação ao futuro da humanidade (ARENDT, 2016, p. 152). A natureza não pode mais ser subjugada da forma que vem sendo anos a fio (BECK, 2019, p. 98).

O tópico central da educação ambiental reside em educar as atuais e futuras gerações para uma convergência intercontinental, e, por conseguinte, interplanetária na busca pela convivência respeitosa e harmônica para com o planeta, além do respeito à natureza e todas as formas de vida selvagem.

O conceito de sociedade de risco, que surgiu ainda na segunda metade do século XX, trazido pelo sociólogo Ulrich Beck, se mostra cada vez mais presente no planeta. A sociedade de risco, em suma, remonta-se aos perigos trazidos pela nova modernidade, que é produtora de risco invisíveis e imensuráveis, e que podem causar a extinção da espécie humana do planeta (BECK, 2019, p. 32-33).

³ O fatalismo se baseia em uma doutrinação de cunho filosófico e religioso, que prega que os fatos acontecem de acordo com o destino, ou seja, uma força sobrenatural atua para que as coisas aconteçam, indiferente das ações humanas.

Ainda nessa perspectiva, os esses riscos decorem, por exemplo: da energia nuclear, dos pesticidas, dentre outros produtos tóxicos, que em regra, não são percebidos de plano pela espécie humana, fator que faz com que seja uma ameaça real e iminente à saúde de todas as espécies do planeta (BECK, 2019, p. 32-33).

Na prática, a distribuição dos riscos e as desigualdades sociais estão separadas por uma linha extremamente tênue. A partir do momento que “as indústrias de risco foram transferidas para os países com a mão de obra mais barata”, a pobreza e os riscos extremos passaram a se correlacionar de uma maneira nunca antes vista (BECK, 2019, p. 49).

A indústria de risco, nesse contexto, é tratada de forma literal, ou seja, isso quer dizer que as empresas que produzem produtos químicos – dentre eles os pesticidas – se transfeririam para países da América Latina e Ásia. Além dos químicos, também as petrolíferas, montadoras de automóveis, dentre outras (BECK, 2019, p. 50).

O uso dos pesticidas, de certo modo, ajudou a combater a fome das pessoas vulneráveis das regiões mais pobres do planeta, porém, por outro lado, essa solução veio por meio de um preço altíssimo que é pago através de doenças e problemas como a poluição dos rios e lagos e a intoxicação da população, que acaba desencadeando outras doenças. Na prática se substituiu um problema visível – a fome – por problemas invisíveis – as enfermidades civilizacionais (BECK, 2019, p. 50 e seg.).

Nesta linha, faz com que surja a “concorrência entre a morte pela fome, visivelmente iminente, com a morte por intoxicação, iminente, mas invisível, impõe-se a premência do combate à miséria material” (BECK, 2019, p. 50).

Ao deslocar a produção dos riscos para as regiões mais pobres do planeta, em tese, o problema dos países mais ricos do hemisfério norte estava resolvido, uma vez que eles não precisariam mais sofrer os efeitos

da degradação ambiental decorrente da produção dos insumos, mas poderia importá-los por um custo baixo – uma vez que suas moedas são mais valorizadas – e desfrutar do bônus sem ter que incorrer no ônus. Desse modo, os países mais pobres herdavam o risco e a degradação ambiental, enquanto os ricos desfrutavam das vantagens de explorar socioeconomicamente e ecologicamente os Estados mais vulneráveis.

Na prática, contudo, o resultado tem se mostrado diferente, devido ao que Ulrich Beck denomina efeito bumerangue, que faz com que os efeitos da produção de risco se volte aos países ricos. Isso ocorre, por exemplo, quando eles importam os alimentos dos países que são explorados e faz com suas populações também tenham contato com as enfermidades civilizacionais decorrentes da intoxicação pelos pesticidas que foram usadas nas frutas e grãos provenientes dos Estados pobres (BECK, 2019, p. 53).

É inegável que os países pobres – principalmente suas populações vulneráveis – são os que mais sofrem os efeitos da degradação ambiental, por não terem acesso ao saneamento básico e até mesmo condições financeiras suficientes para se tratarem e minimizarem os efeitos diretos causados pelas doenças decorrentes das intoxicações e principalmente se protegerem dos efeitos das mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global.

O que se assiste no planeta atual, infelizmente, é uma espécie de “neodeterminismo” social⁴ que impossibilita que os mais vulneráveis possam ascender de classe. Além de associar a pobreza ao fatalismo e consequentemente permitir que o meio ambiente se torne refém de um

⁴ O determinismo social é uma teoria que coloca o ambiente em que o ser humano está inserido como o maior influenciador de suas escolhas, e consequentemente, o indivíduo se vê predeterminado a permanecer dentro daquela amarra ideológica durante toda a sua vida, de modo que ele não seja capaz de ascender de classe, quer seja econômica ou social.

comportamento insalubre humano, que legitima a desigualdade social, econômica, ambiental e a produção de riscos.

O enfrentamento eficaz ao aquecimento global, passa pela educação ambiental e pela sustentabilidade, na busca de garantir: o bem-estar da espécie humana, a proteção ambiental, a preocupação com as gerações futuras, a igualdade social e resguardar as necessidades básicas dos seres humanos (GIDDENS, 2010, p. 88).

Educar para a sustentabilidade implica “pensar numa pedagogia da unidade na biodiversidade, que opere mudanças qualitativas congruentes, de sorte a conduzir o ser humano a sair da caverna do imediatismo nevoento”. Além do mais, educar para a sustentabilidade demanda preparar os educandos “para a escolha do modelo mais adequado de desenvolvimento intertemporal” (FREITAS, 2011, p. 199-200).

A ideia de sustentabilidade, compreende-se na máxima de que os problemas ambientais devem ser encarados a partir da busca por soluções que sejam duradouras e de longo prazo. É relevante se valer da premissa que “as políticas atuais tenderão a afetar a vida daqueles que ainda não nasceram” (GIDDENS, 2010, p. 88).

A sustentabilidade pode ser entendida como uma forma de “assegurar, hoje, o bem-estar físico, psíquico e espiritual, sem inviabilizar o multidimensional bem-estar futuro”. Ela “demanda capacidade inclusiva insuprimível e forte preocupação com os menos favorecidos, mesmo que isso represente uma guinada no pensamento econômico” (FREITAS, 2011, p. 41 e 137).

Com o propósito de se chegar a sustentabilidade, alguns fatores precisam ser mudados. Uma das questões de primeira urgência, seria repensar o uso dos combustíveis fósseis, que são extremamente prejudiciais à saúde humana, devido as emissões de gases – que aumentam a temperatura da Terra – além de liberar o enxofre que é responsável

direto pela morte de milhares de pessoas todos os anos (FREITAS, 2011, p. 36-37).

Além disso, há uma correlação direta entre a degradação ao meio ambiente, “criminalidade e à baixa performance escolar”. Faz-se imperioso, portanto, buscar combater os danos ao meio ambiente, “assim como a pobreza multidimensional. Imperativo para a sustentabilidade dar fim à das favelas, das escolas, dos cárceres, dos ambientes de trabalho e em toda a parte” (FREITAS, 2011, p. 37-38).

Outro ponto extremamente crítico, é a necessidade de se repensar o urbanismo, para possibilitar cidades mais saudáveis arquitetonicamente falando, e para isso, seria necessária “a contenção das encostas e remoção das pessoas de áreas de risco, devidamente mapeadas” (FREITAS, 2011, p. 38).

E o alcance da solução para os supramencionados problemas, está integralmente atrelado ao controle das incessantes mudanças climáticas. E para isso, faz-se necessário a diminuição da emissão de gases estufa e consequentemente o impedimento da “importação de produtos sabidamente nocivos, facilmente substituíveis” (FREITAS, 2011, p. 39).

É importante ter em mente que “as decisões que tomarmos nas próximas poucas décadas vão moldar o próprio futuro da vida, e só podemos tomar essas decisões com base na visão atual do mundo” (HARARI, 2018, p. 322).

A efetivação da sustentabilidade tem em seu escopo promover “o desenvolvimento duradouro multidimensional (ético, social, jurídico-político, econômico e ambiental) ” (FREITAS, 2011, p. 328).

Garantir a multidimensionalidade é promover o presente e oportunizar o futuro dentro do que é preconizado principalmente pela equidade intergeracional e ponto chave para garantir a permanência da espécie humana no planeta.

Conclusão

As desigualdades presentes no atual modelo econômico predominante no planeta, são inúmeras. Atualmente, o desequilíbrio é: social, econômico, ecológico, urbanístico e de acesso, quer seja aos recursos tecnológicos ou a educação pública de qualidade a todos os indivíduos.

Ao passo que o sistema reprodutor de desigualdades se retroalimenta, mais pessoas se vêm em condições de vulnerabilidade, principalmente nos países mais pobres, que se concentram em sua grande maioria no hemisfério sul.

A educação e a consciência socioambiental têm importante papel nesse contexto a fim de garantir e estabelecer meios de formar uma conjectura em âmbito global para combater as desigualdades e consequentemente assegurar formas de evitar que os mais vulneráveis sofram sozinhos os efeitos mais catastróficos dos desastres ambientais e das crises sanitárias.

E, aqui, se estabelece a ideia de uma reponsabilidade coletiva que transcende as fronteiras geográficas entre países – até mesmo os oceanos – pois a luta por um meio ambiente mais equilibrado e pela igualdade socioeconômica deve se apresentar em caráter intercontinental – ou melhor, planetário.

A solução para se superar o atual modelo que prioriza o capital em detrimento do ambiental e dos vulneráveis é o fortalecimento das democracias a fim de fazer com que os Estados tragam para si a responsabilidade por uma imediata redução na emissão de gases.

O combate a extrema pobreza deve ser feito a partir de duas vertentes principais: o ensino básico público de qualidade, que promova oportunidade de ascensão social e dê ao estudante a chance de superar o

determinismo social e o fatalismo que cerca aqueles que vivem em extrema vulnerabilidades nos países mais pobres do planeta; e o urbanismo, que possibilite a todos moradia digna, retirando os indivíduos de áreas que podem ser varridas ou alagadas em decorrência de tempestades, desabamento ou outros danos ambientais.

A função estatal se mostra essencial para evitar que os efeitos da degradação ambiental recaiam sempre de forma mais onerosa para os mais pobres e vulneráveis, e, para isso serão necessárias políticas públicas em âmbito global para garantir emprego e oportunidades ao mais necessitados, e combater com veemência a produção e retroalimentação das novas formas de injustiça social assentadas no predatório neoliberalismo econômico.

Os países mais ricos e conseqüentemente mais poluidores devem repensar sua política de emissão de gases e simultaneamente auxiliar os países mais pobres a fim de oportunizar uma cooperação internacional acerca da redução das desigualdades e a promoção da efetivação dos direitos fundamentais em todos os seus aspectos e dimensões.

A sustentabilidade não é algo simples de ser alcançado, tampouco um fator que possa ser alterado a curto prazo. Contudo, o fortalecimento da educação básica e a promoção de qualidade de vida digna aos mais vulneráveis, combinados com a redução de emissão dos gases por parte dos Estados mais poluidores e a cooperação internacional, pode, a longo prazo reverter o atual curso da história da humanidade.

Referências

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. **Estud. av.**, São Paulo , v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Data de acesso em 19 maio 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. 8ª Edição – 1ª reimpressão. 348 p.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. 3. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2019.

CARVALHO, Délton Winter de. **Dano Ambiental Futuro: A Responsabilização Civil Pelo Risco Ambiental**. 2.ed. Livraria do Advogado Editora. 2013. 248 p.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. 122 p.

FREITAS, Juares. **Sustentabilidade: Direito ao Futuro**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 63ª reimpressão. 143p.

GIDDENS, Anthony. **A Política Da Mudança Climática**. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2010. 316p.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Data de acesso 22 maio 2020.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Data de acesso 18 maio 2020.

Metodologias ativas no ensino jurídico: aplicação da aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning - PBL) nas faculdades de direito brasileiras

*Rayssa Rodrigues Lopes*¹

*Ivan Dias da Motta*²

1. Introdução

O estudo se justifica pela sua relevância teórica e prática, em um cenário onde se questiona o fato dos cursos de Direito no Brasil estarem ou não consideravelmente defasados em vários aspectos, e a possível atualização e adequação necessária em relação às tecnologias e facilidades de informação que se têm atualmente.

Constitui objetivo geral da presente pesquisa a análise da aplicabilidade das metodologias ativas, precipuamente da aprendizagem baseada em problemas - ABP, no ensino jurídico oferecido pelas faculdades brasileiras tradicionais. Especificamente pretende-se construir uma apuração acerca da possibilidade de aplicabilidade da metodologia ABP, na qual se centraliza o aluno, em vista da sala de aula tradicional, possibilitando a construção do pensamento crítico na elaboração do conhecimento.

Nesse sentido, torna-se necessário questionar: é possível adequar o perfil dos docentes ao ensino jurídico atual? As metodologias de ensino

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Especialista em Direito do Consumidor (Faculdade Damásio/IBMEC). Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna. <http://lattes.cnpq.br/8771613963709490>. rayssarl@yahoo.com.br

² Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

têm sido ajustadas conforme a era digital e a implementação das tecnologias na sociedade?

Por abordar assunto de repercussão no contexto nacional, em que há uma crise educacional, no qual os meios de ensino se modificaram por diversos motivos, a presente pesquisa está amparada no crescente número de professores que se vêm despreparados frente aos novos métodos proporcionados pela atualidade e pela tecnologia, e sendo constantemente matéria de discussão entre os estudiosos da área da Educação, há polêmica quanto à existência de regulamentação que defina a metodologia a ser implantada nas faculdades de Direito brasileiras.

Há inicialmente uma síntese do histórico do ensino jurídico oferecido nas faculdades brasileiras, defronte aos moldes costumeiros das aulas expositivas e docentes despreparados no quesito didático-pedagógico.

Sucedem as modificações no perfil e no modo de agir dos alunos, que passaram a ter livre acesso a enorme quantidade de informação por meio da tecnologia e da internet e a inevitável necessidade de adequação aos avanços tecnológicos provenientes da integração moderna.

Posteriormente, é feita uma abordagem das Metodologias Ativas de Ensino, as quais abrem um leque de possibilidades de aprendizado e estimulam discussões e desconstruções, tendo em vista a insuficiência da educação tradicional para suprir as necessidades educativas do mundo atual.

Por último, se aprofunda na Aprendizagem Baseada em Problema como alternativa de ensino e nas especificidades do método inovador, que traz uma forma diferente de organizar e trabalhar os conteúdos tratados em aula, a qual o professor deixa de ser detentor do conhecimento absoluto para assumir o papel de facilitador ou orientador, criando

condições para que cada aluno se perceba curioso e instigado a partir de dada situação-problema.

A partir da pesquisa teórico-bibliográfica foi possível examinar a temática exposta, mediante a consulta de autores que abordam o assunto. Para isso, foi utilizado o método de pesquisa dedutivo-hipotético, através de exposição de posicionamentos doutrinários relacionados ao tema, tendo como principais marcos teóricos Antônio Carlos Gil e Paulo Freire.

2. Um breve histórico do ensino jurídico tradicional no Brasil

Os primeiros cursos de Direitos surgiram no Brasil em 1827, em Olinda/PE e São Paulo, segundo Angélica Lucía Carlini (2006, p.37), foram inicialmente criados para permitir a formação de quadros para ocupar os principais postos da administração pública após a independência do país, ou seja, os cursos foram instituídos para servir o poder dominante, e não formar massa crítica.

Costumeiramente, desde o século XIX os cursos de Direito são lecionados por professores que não têm uma especialização para atuar na questão didático-pedagógica. Em sua grande maioria, são contratados os docentes com notoriedade na comunidade jurídica, cuja atuação profissional tem afinidade com a disciplina que vai ser ministrada.

É clássico, por exemplo, que um delegado ou promotor de justiça ministre aulas de direito penal ou processual penal, que um advogado trabalhista ministre aulas de direito do trabalho ou processual do trabalho e que um juiz de área civil ministre aulas de direito civil ou processual civil. Quando essa lógica não é aplicada os próprios alunos manifestam estranheza, porque estão acostumados a acreditar que “quem sabe fazer sabe ensinar” (CARLINI, 2010, p.2).

Os cursos de Direito brasileiros foram criados nos moldes do curso da Universidade de Coimbra, em Portugal, e adotou-se o modelo de

transmissão do conhecimento a partir de um professor que é supostamente o detentor de todo o conhecimento que o aluno precisa ter e que, transmite esse conhecimento em aulas do modelo palestra, geralmente não permitindo perguntas, questionamentos ou críticas.

Segundo Antônio Carlos Gil, a aula-palestra dada pelos professores com o objetivo de transmitir verbalmente informações aos estudantes constitui, o mais antigo e ainda o mais utilizado método de ensino, não apenas na universidade, mas costuma-se utilizar desde o ensino fundamental. (2018, p.125).

O que se vê hoje em grande parte das instituições que oferecem o curso de Direito é que o ensino permanece com muitos dogmas e doutrinas, ou seja, verdades inquestionáveis e por vezes, restritas à letra da lei.

Durante muito tempo na história, a metodologia própria do ensino jurídico tradicional foi marcada pela transmissão do conteúdo com um enfoque puramente informativo, e em muitas instituições, é comum que isso ocorra até nos dias de hoje.

O autor Paulo Freire, em sua conhecida obra *Pedagogia do Oprimido*, traz o conceito de “Educação Bancária” como a imposição ou o depósito do conhecimento realizado pelo professor sobre os alunos.

Para o autor, a educação se torna libertadora na medida em que seja superada a contradição entre educador-educando, de forma que ambos se façam e se reconheçam reciprocamente como educadores e educando: “

se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”. (FREIRE, 1987, p.35).

O sociólogo Pierre Bourdieu afirmava que para ensinar um ofício, o professor deve ser capaz de colocar em jogo temas para discussões.

Segundo ele: “Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual e procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos” (1989, p.18).

O ensino tradicional do direito é caracterizado por ARANTE e MUSSI como sendo as diversas disciplinas de base desenvolvidas através de aulas explicativas e expositivas, e as disciplinas profissionalizantes baseadas em aulas formais, seminários e aulas práticas, o que designa o ensino centrado na autonomia do professor e baseado em assuntos e temas pré-estabelecidos (2010, p.2).

Faz-se considerar, portanto, que na forma apontada como a tradicional de ensino jurídico, o conteúdo estudado nas faculdades, não condiz com o conteúdo a ser utilizado na realidade, ou seja, propõem uma sequência que não ocorre na vida prático-profissional.

No que diz respeito à perspectiva de ensino superior, diferentes linhas de trabalho, como o processo de avaliação, metodologias e currículo, têm sido discutidas e colocadas em prática nas diversas áreas de conhecimento como forma de revisão de uma prática docente ainda muito comum nos cursos de graduação atuais: aquela que se alicerça na ideia de que o professor é o único participante ativo da sala de aula (SOUZA e VEIGA, 2015, p.114).

Em face do exposto aqui, o docente detém o conhecimento e faz a transmissão para os alunos de forma linear, fundamentalmente baseada em textos e aulas teóricas excessivamente expositivas.

2.1. Transformações no perfil do discente em virtude dos avanços tecnológicos

Atualmente, devido à globalização e o advento da tecnologia de comunicação, houve uma natural evolução da forma de transmitir o conteúdo e as informações e de ensinar os alunos.

Há uma enorme propagação de informações por meio dos computadores e *smartphones*, cada vez mais acessíveis, que criaram uma nova geração de indivíduos que, diante da tecnologia, conseguem, quase a qualquer momento e em qualquer lugar, obter informações e esclarecer dúvidas instantaneamente, assim como comunicar-se imediatamente.

O desenvolvimento e propagação da internet, com seu acesso cada vez mais facilitado, se refletem também no ensino.

Sites, blogs, aplicativos, videoaulas, questões disponibilizadas *online*, dentre outros meios, passaram a ser responsáveis pela transmissão de conteúdos por meio da utilização da Internet, o que colabora com uma mudança nos métodos utilizados pelos professores modernos, diante do novo perfil do discente (CARVALHO e SANTOS, 2018, p.40).

Em uma fase de mudanças ininterruptas, em que a atualização precisa ser constante, questiona-se a desambição em vários dos cursos de Direito quanto à real necessidade de se reinventar procedimentos didáticos ou de repensar a propagação de estratégias pedagógicas enrijecidas, que já não estão mais condizentes com a realidade, cada vez mais exigente, sob pena de se perderem os pilares de uma educação jurídica efetiva e de qualidade.

Faz-se digno, portanto, notar e apreciar que a área da educação encontra-se em constante evolução, e em seguimento, a educação jurídica deve se modernizar e reinventar.

3. Metodologias ativas de ensino

Dentre as áreas do conhecimento, que se encontram sob pressão por mudanças, chama-se a atenção para o direito, por se tratar de um curso que exige dos futuros bacharéis em direito algumas habilidades e competências como argumentação, persuasão, reflexão crítica, julgamento e tomada de decisão.

Tais habilidades e competências demandam um trabalho que, por óbvio, vai além de aulas expositivas e estudos do texto indicado pelo professor da disciplina.

É fundamental que o estudante desenvolva, durante a vida universitária, a capacidade de “aprender a aprender”, pois boa parte do que foi aprendido na sua vida universitária, que tende a durar cerca de 5 anos no Brasil, é insuficiente para que ele consiga enfrentar as situações profissionais após a faculdade (POLIMENO, 2012, p.6).

O raciocínio relacionado ao ensino jurídico contemporâneo, como versa Priscila Frances Uedlih Rios (2018), requer a imposição do estímulo de novos instrumentos e metodologias de trabalho para o professor de Direito, de maneira que o profissional tenha meios suficientes para cumprir os objetivos de aula pretendidos e manter o comprometimento dos alunos.

Na obra de GADOTTI, FREIRE E GUIMARÃES, intitulada: *Pedagogia, Diálogo e Conflito*, fica nítido o entendimento da distinção entre um educador tradicionalista (reacionário) e um inovador (revolucionário), apresentada por Paulo Freire:

Vejamos um aspecto simples. Um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere, que ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando neste aia naquele domínio. E o educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Por isso, os caminhos de ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental (1995, p.52).

Em obra posterior, *Pedagogia da Autonomia*, de autoria do próprio Paulo Freire, ele demonstra que o papel de um professor ao ensinar não é apenas transmitir o objeto do conhecimento, mas sim auxiliar, aconselhar na criação de meios para a própria produção e construção de conhecimento pelo aluno.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.25).

De acordo com João Carlos Loureiro, “o método é o *hodos* (caminho), neste caso, para o ensino da disciplina, para introduzir (conduzir para dentro) os alunos”. (2012, p.20).

A escolha do método não pode deixar de ter lado as circunstâncias concretas do processo educativo, levando-se em consideração os destinatários, seus tempos e número, que condicionam as escolhas efetivas.

Portanto, fica clara a insuficiência da educação tradicional para suprir as necessidades educativas do mundo atual.

A educação “bancária” tratada por Freire, na qual o estudante é passivo, exímio memorizador e que não resolve problemas, deve ser substituída pela educação problematizadora ou libertadora, segundo o autor, a qual é fundada na concepção de homens que interrogam seus vínculos com a sociedade.

Para Paulo Freire, o aprendizado deve consistir em um processo emancipatório fundamentado na relação dialógica entre educador e educando.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (...) O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 1987, p.39).

Outro ponto importante que se deve considerar em respeito aos estudantes é que estes não são uniformes quanto a sua bagagem de conhecimento prévio e em relação ao seu ritmo e estilo de aprendizado, além de, aspirarem sonhos e metas de vida diversas.

Existem alguns casos em que os alunos cursam Direito porque tem um familiar na área jurídica, por influência de parentes, outros casos em que desejam uma estabilidade por meio de concurso público ou raros casos em que optam pelo curso por saber o qual o real propósito do Direito antes de iniciar, dentre outros critérios de escolha.

Assim, como demonstrado por ARANTE e MUSSI, ao assumir o gerenciamento pleno do processo de ensino, é pouco provável que o professor sozinho consiga controlar o aprendizado individual. “Acrescente-se a esses pontos, classes com 100 alunos ou mais, onde o professor acaba por não ter condições de conhecer seus próprios alunos” (2010, p.3).

Diante do exposto, suscita o pensamento de Mário Sérgio Cortella: “Paciência pedagógica significa a capacidade de observar que as pessoas têm processos distintos de aprendizagem e de ensino, que os alunos, os colegas de profissão vivem momentos diferentes” (2014, p.116).

Em contrapartida à visão da chamada escola tradicional, com características estereotipadas como o valor que ela atribui à memorização, à importância do saber enciclopédico, às notas e à importância do livro didático, surgiram diferentes pedagogias alternativas ao longo do século XX, em que surge uma visão inovadora, amparada na compreensão dos conhecimentos, na importância dos processos, na sistematização baseada na autogestão dos alunos, nos recursos didáticos alternativos e nas avaliações quantitativas.

Para Antoni Zabala e Laia Arnau, a reação crítica para o modelo tradicional transmissivo parte de dois princípios: o de que a compreensão prévia dos conhecimentos é um passo indispensável para as atividades de memorização, e de que a compreensão somente é possível quando o aluno reconstrói ou elabora o objeto de estudo mediante atividades que exigem grande atividade mental (2014, p.56).

Entende-se então, que o conteúdo procedimental é aprendido quando os alunos lhes atribuem sentido e significado, o que é possível somente quando as atividades são conduzidas sobre reflexões a respeito de conteúdos reais.

A pedagogia ativa, portanto, surgiu como alternativa a um ensino expositivo que não respondia às necessidades de uma formação para a vida. Ocorre que até hoje, por uma espécie de acomodação, há ainda uma preguiça mental para analisar as profundas razões que as sustentam e marcadas pela resistência à mudança de grande parte dos professores.

Compreende-se que os objetivos e conteúdos devem ser claramente definidos em cada um dos níveis de ensino e das atividades de aprendizagem que devem ser realizadas em cada área e na área comum, o que deve resultar na “determinação da metodologia que deve seguir em todas as áreas e que possibilite que os alunos ajam responsavelmente, com

capacidade crítica, com autonomia, cooperativamente e aprendendo a exercer a liberdade” (ZABALA e ARNAU, 2014, p.169).

Dos diversos métodos para o ensino universitário, pode-se considerar como a matriz dos métodos ativos, a discussão, a qual ainda é rejeitada por muitos professores por talvez a entenderem como renúncia da responsabilidade de ensinar e até mesmo como forma de mascarar a incompetência pedagógica.

Desde o surgimento do movimento pela Escola Nova, na década de 1920, a discussão passou a ser reconhecida como o protótipo dos métodos ativos. O professor que utiliza a discussão em sala de aula tende a ser reconhecido como mais democrático. Para os educadores humanistas, a discussão é a estratégia que melhor expressa os propósitos dessa corrente educacional (GIL, 2018, p.141).

A educação jurídica requer estratégias de aprendizagem que promovam a reflexão crítica e a emancipação do aluno.

3.1. O método ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

Em meio às diversas estratégias utilizadas para promover a aprendizagem ativa, a ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas (ou PBL – Problem-based learning, como universalmente conhecido) é considerada a principal. Foi originalmente desenvolvida para o ensino de Medicina, em que o problema guia a aprendizagem.

Embora identificada como estratégia moderna no Ensino Superior, as origens do método ABP podem ser encontradas no fim do século XIX, na Universidade de Harvard e tal como entendida hoje, na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, no Canadá, em 1969, segundo relato de Antonio Gil (2018, p.161).

O autor expõe as sete etapas nas quais se adota na aprendizagem baseada em problemas: Identificação do problema; Exploração do

conhecimento preexistente; Geração de hipóteses; Identificação de problemas de aprendizagem; Autoestudo; Reavaliação e aplicação de novos conhecimentos ao problema; e Avaliação e reflexão sobre a aprendizagem.

A eficácia do método depende fundamentalmente do volume de conhecimento prévio. Mesmo inicialmente associado com o ensino médico, está se tornando cada vez mais popular em cursos de engenharia ou direito.

No exemplo clássico curso de Medicina, durante os primeiros anos, os alunos costumam receber uma enorme quantidade de informações concretas com ampla relação com a prática futura, para que aprendam a desenvolver um raciocínio clínico.

A integração entre teoria e prática facilita a assimilação do conhecimento e sua utilização. “As atividades desenvolvidas incluem discussões dos problemas em grupos tutoriais, conferências, mesas redondas, discussão de caso clínico e participação em ambulatório” (NUNES, 2002, p.26).

A educação médica deve encorajar o aluno a assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, pela busca, seleção, avaliação crítica e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, conjunto que por excelência, pode e deve também ser aplicado ao ensino jurídico.

Na medicina, durante o internato, a dinâmica de trabalho muda sensivelmente, com tendência à maior motivação dos alunos que passam a se envolver com os pacientes e seus problemas (ROSSI, 2013, p.3).

Ao longo da migração do ABP para outras disciplinas acadêmicas, é fácil se aplicar por analogia aos casos jurídicos, como exemplo do Direito de Família, em que o advogado precisa ter controle psicológico elevado para saber lidar emocionalmente com a história de seu cliente, sem deixar de lado sua humanidade e de forma que não atrapalhe sua atuação

profissional. A pesquisa precisa considerar a natureza dos problemas a serem solucionados.

Conforme explica Teresa Avalos Pereira, na aprendizagem baseada em problemas, o professor tem a função de orientador e os alunos de investigadores, os quais devem atuar em pequenos grupos, de 8 a 10 pessoas, para se apoiarem entre si. “Um problema é apresentado aos alunos para que estudem, investiguem o caso e apresentem seus resultados. Após isso, os alunos rediscutem o problema, adquirindo novos conhecimentos” (PEREIRA, 2018, p.50).

Em vez de assumir o tradicional papel de receptor passivo do conhecimento, o estudante passa a assumir a posição de protagonista de seu aprendizado por meio da pesquisa.

A ABP é a estratégia que mais contribui para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e para promover a busca conjunta de soluções criativas para os problemas propostos. E nesse contexto, os professores atuam mais efetivamente como facilitadores da aprendizagem (GIL, 2018, p.159).

O método trabalha na construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências contextualizadas e significativas. Em oposição ao processo de recepção passiva, a aprendizagem se faz pela descoberta, através de problemas cujas relações devem ser identificadas e construídas pelo estudante, o qual é desafiado e motivado a entender e resolver o problema proposto (POLIMENO, 2012, p.7).

A aprendizagem baseada em problemas é uma espécie de proposta pedagógica de “ensino indutivo” (ROSSI, 2013, p.3), na qual um instrutor apresenta um desafio aos alunos, os quais buscam reconhecer os fatos, as habilidades e o conhecimento teórico necessários à solução do desafio.

O professor atua como facilitador, um guia nesse processo. Esse modelo de aprendizagem é centrado no aluno, que dirige seus próprios

estudos, com o auxílio dos demais membros do grupo de estudo, e sob orientação de um tutor, o que o capacita a trabalhar em equipe. O elemento central do método é o problema que servirá de guia para a pesquisa e discussão dos alunos e o qual deverá viabilizar os objetivos propostos.

Para que o aluno possa cumprir seu papel de forma ativa, ao trabalhar com a aprendizagem baseada em problemas, é de suma importância que o professor deixe claro quais as tarefas que devem ser cumpridas, ou seja, a responsabilidade deve ser delegada de forma explícita.

O professor objetivando buscar integrar os conhecimentos ou aprofundar determinados tópicos utiliza o ABP em determinado momento de disciplinas que são rotineiramente apoiadas em aulas expositivas e leituras de textos base indicados pelo docente (SOUZA e VEIGA, 2015, p.119).

Como visto, o método ABP é uma alternativa a ser aplicada juntamente com o método tradicional, vez que o ensino brasileiro não está estruturado de forma a conseguir aplicar tal metodologia em cursos que não estão estruturados e preparados, com pouca integração entre as disciplinas.

Considerações finais

O estudo delineou de forma bem sucinta, a evolução histórica do ensino jurídico nas faculdades brasileiras, partindo da perspectiva de que grande maioria dos cursos de direito necessitam ser aperfeiçoados no Brasil, considerando o ensino bancário (assemelhado a uma transação bancária) e expositivo utilizado por muitos professores como o método tradicional do ensino jurídico.

As necessidades, porém, não são estáticas e tendem a ser adaptáveis à modernidade do cenário em que se vive, assim como as pessoas se tornam cada vez mais exigentes, consequentemente não se mostram satisfeitos com um ensino de memorização, diante de tantas possibilidades apresentadas pela enorme quantidade de informação disponível na internet.

É indispensável, portanto, acompanhar a modernização e mudar em alguns aspectos a forma de ensinar e de se dispor a sala de aula.

O professor se tornou responsável por além de transmitir conteúdo, conquistar a atenção e o interesse do aluno, sem deixar de lado seu papel de proporcionar conteúdo e conhecimento, mas evidenciando que a construção conjunto de conhecimento prévio e pensamento crítico é o essencial no novo modelo de ensino.

Muitos docentes, porém, se vêm despreparados frente aos novos métodos proporcionados pela atualidade e pela tecnologia, por isso a complexidade da elaboração de um currículo para cursos de direito que utilizem aprendizagem baseada em problemas.

O sucesso da utilização da metodologia da aprendizagem baseada em problemas depende de uma série de pré-requisitos e esses podem influenciar na forma de implantação e na exequibilidade do método.

Constatou-se que, no sentido de buscar um equilíbrio de modo a não excluir totalmente o ensino expositivo, para isso é necessário que se aplique à tal instrumento informativo de conhecimento, as metodologias ativas, as quais estimulam a capacidade de raciocínio e trabalho em equipe, como o exemplo da aprendizagem baseada em problemas.

Conclui ser necessária uma ponderação da modificação dos cursos, de forma que a aplicação das metodologias ativas de ensino não prejudique os alunos, que por vezes não têm um conhecimento prévio suficiente para que atue profissionalmente, sem que tenha uma base teórica formada.

Ou seja, propõe-se que o ensino expositivo não deve, de forma alguma, ser excluído do leque de possibilidades didático-pedagógicas, por ser instrumento informativo do conhecimento, porém, precisa ser adaptado à atualidade e complementado aos métodos posteriores, os quais estimulam a capacidade de raciocínio e trabalho em equipe.

referências

- ARANTES, Artur C.; MUSSI, Amali de Angelis Artur. APLICAÇÃO DO PLB NO ENSINO DO DIREITO. **Vox Forensis**, Espírito Santo do Pinhal, v. 3, n. 2, Abr./Jun. 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/16023143.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2020.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARLINI, Angélica Lucía. **Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada a Cursos de Direito no Brasil** - Reflexões de uma Experiência. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 2010. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0444-1.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2020.
- CARLINI, Angélica Lucía. **Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada ao ensino de Direito**: projeto exploratório na área de relações de consumo. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/9965>> Acesso em 03 abr.2020.
- CARVALHO, Letícia Athayde Santos de; SANTOS, Paulo Vitor Valeriano. A UTILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PROBLEMBASED LEARNING – PBL) E OS DESAFIOS DO ENSINO NA ERA DAS TECNOLOGIAS. **Direito, educação e metodologias tecnológicas do conhecimento** [Recurso eletrônico on-line]. I Congresso de Tecnologias Aplicadas ao Direito; Coordenadores: Anacélia Santos Rocha, Maria Carolina Ferreria Reis e Caio Augusto Souza Lara. Belo Horizonte,

2017. Disponível em: <<http://conpedi.daniloir.info/publicacoes/6rie284y/5118p29w/SoEq846swVz3NoT6.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Escola E Docência: Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, v.15, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Flávio Barroca e. **Metologias ativas e rendimento acadêmico: uma análise comparativa na aplicação do PBL**. Revista Científica FAESA / Sistema FAESA de Educação. Vitória: Faesa, 2005 - v. 14, n. 1, Especial, jan./dez. 2018. Disponível em: < <https://www.faesa.br/revistas/2019/edicao-praticas-pedagogicas.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LOUREIRO, João Carlos. UNIVERSIDADE E MÉTODO(S): a pedagogia entre a realidade e a imaginação. **Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra**. 88 (2012), p. 343-378. Disponível em: Heinonline. Acesso em: 21 fev. 2020.

MAIA JUNIOR, Jairo. **O aprendizado da Teoria Geral do Processo através da solução de problemas**: a revolução do PBL no Direito. Revista Científica FAESA / Sistema FAESA de Educação. Vitória: Faesa, 2005 - v. 14, n. 1, Especial, jan./dez. 2018. Disponível em: < <https://www.faesa.br/revistas/2019/edicao-praticas-pedagogicas.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2020.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **PROBLEM BASED LEARNING NA EDUCAÇÃO JURÍDICA**: desenvolvimento de habilidades e competências. Tese submetida ao

Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089>> Acesso em: 15 mar. 2020.

NUNES, S. O.; VARGAS, H. O.; COSTA, F.; BUENO, C.R.; CELESTE, L.; OLIVEIRA, R.; TURKIEVICZ, G. **O Ensino da Psiquiatria na graduação de Medicina pelo método de Aprendizagem Baseada em Problemas (P.B.L.)**. Associação Brasileira de Psiquiatria Biológica, p.23-26. 2002.

PEREIRA, Teresa Avalos. Metodologias Ativas de Aprendizagem do Século XXI: integração das tecnologias educacionais. **Educação no Século XXI**. Vol.8. Belo Horizonte: Poisson. 2018. Disponível em: <<https://poisson.com.br/2018/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-8-2/>> Acesso em: 02 jul. 2020.

POLIMENO, Newton C. et al. A Estratégia da Aprendizagem Baseada em Equipes em um Curso de Direito. **Revista de Educación y Derecho**, Barcelona, n. 7, 2013. Disponível em: <<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/555>>. Acesso em 20 jun. 2020.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1976.

RIOS, Priscila Frances Uedlih. O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL E A PROPOSIÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA GRADUAÇÃO EM DIREITO. **Direito, educação e metodologias tecnológicas do conhecimento** [Recurso eletrônico on-line] organização I Congresso de Tecnologias Aplicadas ao Direito – Belo Horizonte; Coordenadores: Anacélia Santos Rocha, Maria Carolina Ferreria Reis e Caio Augusto Souza Lara – Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/6rie284y/5118p29w/SoEq846swVz3NoT6.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-58, jan./jun. 2010. Disponível em: HeinOnline. Acesso em: 21 fev. 2020.

ROSSI, Juliano Scherner. PROBLEM-BASED LEARNING – PBL APLICADO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO. **Encontro Nacional do CONPEDI**, Florianópolis, Vol. 23, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301201021_Problem-based_learning_PBL_aplicado_aos_cursos_de_graduacao_em_direito> Acesso em: 01 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Denise Martins Américo de; VEIGA, Léia Aparecida. Aproximações entre aprendizagem baseada em problemas (PBL) e o curso de direito: relato de prática pedagógica no ensino superior. **Revista Jurídica da Unifil**, v. 13, n. 13, p. 113-124, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unifil.br/index.php/rev-juridica/article/download/1106/1029>> Acesso em: 22 jun. 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

Efetivação da educação como direito fundamental dos imigrantes haitianos no Brasil após a resolução normativa CNIG nº 97 de 12 de janeiro de 2012

*Rogério de Miranda Ciqueira*¹
*Sérgio Henriques Zandona Freitas*²

1. Introdução

Não se torna difícil o entendimento e a caracterização do Brasil como país solidário diante de diversas atrocidades ocasionadas em diversos Territórios e Estados. Da garantia a tal reconhecimento, tem-se como reflexo interpretativo a concessão do apoio humanitário cedido ao povo haitiano após a visita do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2010, período este onde a capital do país, Porto Príncipe, foi devastada por um terremoto de grande magnitude, deixando o rastro de milhares de mortes e desabrigados.

Por consequência, rumo a uma nova promessa de recuperação e tentativa de deixar para trás todas as consequências ocasionadas por tal fenômeno natural, resultou na migração em massa deste povo, razão pela qual, estaria o Brasil condicionado a adaptar-se diante da nova realidade assumida através das garantias do apoio humanitário assumido com o Haiti.

Vale ressaltar que a partir das normatizações internas traçadas pelo modelo de acolhimento dos haitianos no Brasil, garantiu-se a expedição de

¹ Advogado, mestrando no programa de Pós Graduação “Stricto Sensu” da Universidade de Itaúna.

² Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutor em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>.

vistos humanitários, que em suma, todos aqueles amparados por tais prerrogativas, estariam basicamente em condições igualitárias aos brasileiros em território nacional, garantindo-se a efetivação de todos os direitos inerentes aos mesmos. Neste sentido, passaria o Brasil a ser intitulado como uma nova pátria de diversos haitianos na busca de um novo contexto social, econômico e cultural.

Entretanto, na busca de novos horizontes e garantias necessárias para a sobrevivência dos haitianos, o Brasil passaria a vivenciar problemáticas trazidas pela falta de estruturação em suas políticas assistências, somada ao grande número de imigrações ocasionadas pelas promessas realizadas, resumiram-se em uma nova ordem de reestruturação de garantia da efetivação de todos os direitos dos “novos brasileiros”, a EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS de tais imigrantes.

Muito se nota pela necessidade da garantia da efetivação dos direitos inerentes aos haitianos no território brasileiro. Parte de tal garantia se pauta na efetivação do direito constitucional à EDUCAÇÃO, garantia esta, pilar de todas as formações, sejam elas sociais, culturais e até mesmo econômicas.

O presente trabalho terá como análise a efetivação dos direitos fundamentais dos haitianos imigrantes através do apoio comunitário cedido pelo Brasil, tendo como pilar a garantia da inclusão ao sistema de educação brasileiro, partindo do pressuposto da cultura vivenciada no país de origem, somada a ausência de estruturas básicas de apoio a tal inclusão.

Para tanto, será analisado contextos históricos da evolução do direito constitucional a educação, tendo como premissa, a contextualização da política pública como responsabilidade do Estado, tratado em diversas normas constitucionais, desde a época do Império Brasileiro até os dias atuais, sendo analisado a efetivação de direito vivenciado por haitianos

vindos para o Brasil após a garantia do apoio humanitário, regulamentado pela edição da Resolução Normativa CNIg nº 97 de 12 de Janeiro de 2012.

2. Educação como direito fundamental: a evolução constitucional do Sistema Educacional Brasileiro

Em um novo contexto marcado pelas garantias e prevalência da efetivação dos princípios e direitos fundamentais, torna-se necessário a análise de todo um arcabouço jurídico, garantidor das medidas protetivas e garantidoras da dignidade humana, seja ela reflexo das normatizações preventivas e orientadoras das ações em sociedade, bem como a manutenção e respeito a costumes trazidos por novos integrantes, de outros contextos, em busca de novas oportunidades.

Diante das necessidades, torna-se notório saber que desde antes das formulações das normativas limitadoras de ações diante da sociedade, viu-se o homem, capaz de regular todas suas ações, garantindo o desenvolvimento de toda uma comunidade, traçando novos mecanismos que refletiria positivamente no aprimoramento de novas técnicas de trabalho, desenvolvimento cultural e até mesmo econômico. Tal regulação consagrou-se através das práticas educativas, passadas de pessoas com maiores experiências para os garantidores da perpetuação de sua prole, seus filhos, netos, dentre outros.

Nota-se a reformulação de toda uma sociedade, voltada para a perpetuação de ações garantidoras da preservação e manutenção da sobrevivência, servindo-se de base as orientações técnicas repassadas por seus metros de acordo com suas necessidades.

Nas palavras de Celso Kelly;

Tanto é atributo da espécie humana o encargo de transferir – quaisquer de sejam a comunidade e o seu estágio de desenvolvimento – a experiência das gerações mais velhas às gerações mais novas quanto o dom, consubstancial e

cultivável, de exercitar a imaginação, em criações recriações sucessivas. A esse processo social, que emana da natureza e do convívio, se dá o nome de educação, quer ele ocorra entre primitivos, quer transcorra em meios evoluídos, seja uma fatalidade da convergência grupal, seja o efeito da ação internacional da escola ou de instrumento difusor. (KELLY, 1998, p.11)

Nesta evolução, se deu as garantias de adaptação de um sistema educativo, onde, com o passar das gerações e a manutenção das necessidades de sobrevivência em um novo contexto histórico, passou o homem a editar normas e regulamentações, garantindo a perpetuação das atividades pilares do desenvolvimento social voltados para a educação.

Pode-se considerar no Brasil que seu sistema educacional apresentou diversas situações e ponderações acerca de sua evolução, trançando conceitos e sistemáticas próprias de um país marcado pela miscigenação de povos vindos de outros Estados, com costumes e padrões diferentes, em busca de novos rumos e horizontes.

Neste sentido, ensinou o professor Celso Kelly:

Já no que toca ao Brasil, as coisas foram diferentes. Para colonizá-lo não vem a fina flor de Portugal. Acorrem ou o imigrante forçado, expiando na terra virgem crimes cometidos na pátria distante, ou o missionário iluminado. Um foi atirado a terra. Outro atirou-se à terra. O primeiro, iletrado, carrega a ignorância de origem. Vale pela presença bruta, em competição com os mistérios e as forças desenfreadas do novo meio. Primitivo da Europa, ou, pelo menos, primário, vinha ao encontro de indígenas primitivos. A arte e a bravura alteavam alguns, em lampejos de dignidade e beleza. (KELLY, 1998, p.13).

A partir daí, tem-se uma nova concepção de reformulação do sistema educativo que acabara de ser criado no Brasil, sistema este consagrado pelas novas crenças e costumes, sendo agregado a tal mecanismo, modelos e doutrinas capazes de influenciar a cultura europeia no âmbito brasileiro.

Por consequência, passou o Império a regular normas orientadoras, adequando a ideia de educação a um patamar constitucional, garantindo a determinado grupo a manutenção do desenvolvimento social no Brasil, sendo incluído no arrolamento dos direitos civis e políticos, no artigo 179 da Constituição de 1824, a gratuidade da instrução primária de todos os cidadãos e a existência de colégios e universidades voltados para elementos das ciências, belas artes e artes. (KELLY, 1968, p. 20).

Tem-se como título constitucional a educação no Brasil com a entrada em vigor da Constituição de 1934, tornando-se obrigatório a matéria no território brasileiro, expandindo a ideia de um modelo constitucional, ampliando as garantias e reformulando novos conceitos e aplicações ao sistema.

A Constituição de 34 não apenas inovou em matéria de ensino. Não se limitou a consagrar-lhe um capítulo inteiro. Não buscou ficar somente em princípios gerais, cuja aplicação poderia perde-se na inércia dos Governos, na incúria das autoridades, no desinteresse dos próprios interessados. Foi incisiva. Proclamou direitos, distribuiu a competência, impôs deveres claros aos Poderes Públicos e abriu e abriu a porta à iniciativa privada, compensou a possível insuficiência dos Estados com a ação supletiva da União, delineou a constituição de fundos, exigiu a aplicação de percentuais mínimos dos recursos da União, dos Estados e dos Municípios nos encargos do ensino, permitiu a variedade de sistemas dentro dos princípios flexíveis das diretrizes e bases, imprimiu o cunho nacional por meio das diretrizes, e deixou definitivamente plantada a ideias de educação planejada. . (KELLY, 1998, p.22-23).

Neste novo contexto, passa a educação a figurar como uma importantíssima política pública, garantida por princípios e ações norteadoras de um sistema fortalecido, que apontou novas reformulações e aplicabilidade para a continuidade dos atos já garantidos.

Em compasso com os acontecimentos históricos que ocorriam no Brasil durante a década de 30, com a evidência da nova Constituição que se apresentava em 1937, viu-se a redução da amplitude das ações voltadas para a manutenção e evolução do sistema educacional no Brasil, onde, ainda que previsto um capítulo específico para a educação e cultura no texto constitucional, não se garantia fortemente tais garantias como a Constituição anterior.

A Carta Constitucional, de 1937, refletindo outro momento político na vida do país, embora também reservasse à educação e cultura capítulo especial, não confirmaria os altos compromissos da Constituição anterior. Não se proclama a educação como direito de todos: abrem-se à iniciativa privada em matéria de ensino perspectiva mais generosas, ou obrigações maiores. O dever da Nação, dos Estados e dos Municípios se circunscreve à infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários para à educação em instituições particulares, hipótese em que o Poder Público assegurará a fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus (art. 129). (KELLY, 1998, p.23-24).

Tem-se o retrocesso de um sistema já fortalecido, havendo um grande entrave para o desenvolvimento político, social, cultural e econômico do Brasil, ampliando a evasão escolar de alunos que não suportariam a manutenção e desenvolvimento das atividades educativas lecionadas nas instituições particulares, reduzindo drasticamente a proporção de alunos dentro da sala de aula.

Neste sentido, os reflexos tornaram-se visíveis durante todo o período do Estado Novo, ocasionando a prevalência da exclusão dos menos afortunados de um sistema considerado “democrático”, proporcionando maiores impasses e intransigências ao rito normativo que nascera para todos e que, naquele momento, se resumiria à poucos.

Com o advento da Constituição de 1946, retomou-se o sentido primário de educação previsto na constituição de 1934, sendo que tais normativas se assemelharam em vários pontos, retomado a educação a um patamar difuso, proporcionando a retomada do viés de evolução e desenvolvimento do Brasil.

Em se tratando da evolução de contextos históricos brasileiro, viu-se que durante a Constituição de 1967, apesar de um novo modelo cultural e social vivenciado à época, considerou preceitos garantidos nas Constituições de 1934 e 1946, culminando diretamente na contextualização de novos rumos a serem assumidos pelo sistema educacional brasileiro.

Atualmente, em um novo cenário marcado pela democratização e o acesso de povos a manutenção e efetivação de seus direitos fundamentais, passou a Constituição de 1988 a evidenciar a educação no Brasil como um dos pilares necessários para o desenvolvimento de políticas voltadas à segurança pública, ampliação e reconhecimento das pesquisas desenvolvidas no Brasil em âmbito internacional e manutenção do desenvolvimento econômico. Para tanto, passou o Governo Federal a investir em alas voltadas para o desenvolvimento estudantil, propondo novas políticas incentivadoras e abertas para todos os interessados, sendo fortemente influenciado por padrões seletivos, método já utilizado em instituições públicas de ensino, e posterior a exames seletivos de avaliações em nível nacional, propondo novos hábitos de desenvolvimento nas rotinas escolares.

Em se tratando da evolução do sistema educacional brasileiro, observa-se as necessidades de evolução do mesmo, que nasceu de um ponto de vista democrático em relação à época vivenciada, trazendo pontos influenciados por diversas normativas interacionais,

demonstrando-se na atualidade, meio de constante adaptação e evolução nos moldes constitucionais.

Nas palavras do professor Celso Kelly;

Os diferentes textos constitucionais incorporaram definitivamente à lei básica a matéria de educação, ensino e cultura. Isso representa evolução marcante. Talvez tenha tido origem na Constituição alemã de Weimar. Talvez seja consequência da constante reafirmação dos “direitos do homem”, entre os quais se inclui o “direito à educação”. O tema passou à categoria de “matéria constitucional”, assumindo no quadro dos direitos e deveres situação relevante e altamente significativa. (KELLY, 1998, p.27).

Passa agora a ser referenciado em âmbito nacional, as garantias de efetivação dos direitos constitucionais, sendo o pilar garantidor, o direito ao acesso à educação. Neste sentido, garante a Constituição vigente a reestruturação de compatibilização das necessidades educacionais e a busca do desenvolvimento em diversos setores no Brasil, resguardando tais direitos não apenas aos brasileiros, mas também a todos os que buscam e primam pelo constante crescimento e melhoras sociais.

3. Diretrizes e normatizações: o direito à educação vinculado nova ordem constitucional.

Como já demonstrado anteriormente, nota-se a constante evolução das garantias de efetivação dos direitos fundamentais diante do novo modelo constitucional trazido após a promulgação da Constituição de 1988.

Parte deste contexto garante-se pelas novas formas de interpretação e preservação das diretrizes traçadas pelo novo texto constitucional, que em tela, diante de inúmeras considerações e alterações ao longo de sua história, propôs um arcabouço de manifestações de preservação dos direitos inerentes a Dignidade Humana e garantia da prevalência dos Direitos Humanos.

Observa-se a contribuição de diversos fatores que ocasionaram e ainda ocasionam diversas mudanças no convívio social, abarcando inúmeros movimentos de desenvolvimento e destaque no âmbito internacional. Em consideração a tais fatores, pode-se, sem sombra de dúvidas, destacar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação no Brasil.

Nota-se constantes manifestações de empoderamento de minorias, que com o passar dos tempos, dedicaram-se a estratificar conceitos primários para a adaptação e respeito diante da sociedade mazelada por conceitos descabidos e preconceituosos.

Parte de tal evolução, deu-se graças a possibilidade de integração de povos excluídos da sociedade em convívio com as garantias educacionais, onde o conhecimento adquirido reforça ainda mais as relações de igualdade e respeito, tornando-os merecedores e sujeitos de direitos tanto quanto os demais.

Ensina Roger Decon e Bem Parker;

A educação moderna nunca deixou de promover e praticar a crença iluminista de que a razão humana é capaz de objetivamente descrever e explicar a natureza da realidade, tanto natural quanto social, dando assim à humanidade o conhecimento exigido para transformar o mundo e para construir uma sociedade melhor (DEACON, 2000, p. 139).

Desta forma, nota-se o compasso havido entre as manifestações de representatividade, tornando-se o diálogo aberto e democrático.

Vale ressaltar as considerações trazidas pelas normativas bases, que estruturam o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil. Considera-se como eixo central para o desenvolvimento de práticas unificadoras e garantidoras da educação, a previsão havida na

Constituição de 1988, remetendo-se a um conceito amplo e democrático sobre a educação.

Nada mais justo do que considerar as constantes evoluções científicas e doutrinárias havidas pelo crescente número de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento estudantil, referenciando o Brasil no âmbito internacional, voltando-se pela prática de investimentos na educação, alvo este já evidenciado por inúmeros gestores durante sua atuação.

Conforme analisa Cláudia Pereira Viana e Sandra Unbehaun;

O desafio de compreender a lógica do conteúdo de gênero nesses documentos exige dois movimentos analíticos: um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à idéia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. Em ambos os movimentos, a análise foi orientada pela perspectiva teórica de gênero visando apontar possíveis decorrências do marco normativo no acirramento e/ou na minimização das desigualdades de gênero na educação pública brasileira.(VIANA; UNBEHAUM, 2003, p. eletrônica)

Neste sentido, traçam-se diálogos diante da evolução do contexto histórico, possibilitando a intervenção e considerações acerca do desenvolvimento estudantil, na busca de melhores resultados e difusão do direito ao acesso à educação no Brasil.

Entretanto, apesar da perspectiva de um novo momento evidenciado pela promulgação da Constituição de 1988, na garantia de conquistas de direitos sociais, vivia-se naquele momento, o reflexo de um Estado reorientado por políticas sob a ótica neoliberal, afetando negativamente as

políticas sociais voltadas para a classe mais pobre daquela época, havendo um retrocesso na geração de empregos e geração de rendas refletido diretamente pela falta de mão de obra qualificada. (VIANA; UNBEHAUM, 2003, p. eletrônica).

Pode-se notar que como já analisado no capítulo anterior, as garantias de acesso à educação no Brasil, foi marcada por inúmeras modificações e impactos na redução de tal acesso, que consequentemente, resultou na impossibilidade do prosseguimento dos estudos por muitos brasileiros, gerando uma grande quantidade de profissionais desqualificados para o mercado de trabalho.

Nota-se a partir daí, dois extremos vivenciados pela população brasileira naquele momento, de um lado, uma política garantidora de direitos fundamentais e sociais e do outro, o reflexo de um sistema apartado, não garantidor de acesso e efetivação de direitos, que resultava na controvérsia de um mercado em busca de profissionais na contramão de pessoas desqualificadas para a execução.

Diante de um novo modelo de globalização, o sistema educacional no Brasil apresentou a necessidade de inovar-se em se tratando do fenômeno que acabara de se reestruturar em uma sociedade moldada em novos padrões tecnológicos e informativos, garantindo a fácil locomoção no espaço, seja ela em tempo real, com acesso a plataformas digitais, ou até mesmo com o desenvolvimento de intercâmbios em busca novos horizontes e oportunidades em Estados promissores em desenvolvimento.

Com a evolução tecnológica e a necessidade de redução da taxa de desemprego, reflexo de políticas públicas já superadas, notou o Poder Público sobre a necessidade ainda maior de se promover o acesso à educação, criando diversos instrumentos garantidores de tal acesso, propondo-se novas diretrizes e normativas, no intuito de aproximar os

alunos à sala de aula, bem como a recuperação de alunos que se perderam ao longo dos contextos negativos vivenciado pela evolução histórica.

As principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo. Entre elas, destacam-se a Lei 10.639 (assinada pelo presidente Lula logo no início de seu mandato, alterando a Lei 9.394/1996), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o Prouni (Programa Universidade Para Todos) e o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas. Em termos de mudanças institucionais, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas. (LIMA, 2010, p. eletrônica)

Neste sentido, pôde-se notar a crescente procura e ingresso aos meios educativos no Brasil, sendo proposto uma nova política de inclusão durante as primeiras décadas do século XXI, sendo amplamente divulgado a ideia de acesso ao sistema educacional em diferentes níveis, sejam eles o fundamental, médio, superior e o profissionalizante. Entretanto, mais uma vez o Brasil se depara com limitações frustradoras nas políticas educacionais, a ausência de estruturas para a acomodação de todo este público, bem como a necessidade da reestruturação de um ensino de qualidade, que projetasse novos profissionais ao mercado de trabalho.

A realidade agora seria a adaptação em um novo contexto que garantisse a efetivação de tais direitos oriundas da nova Constituição, valendo-se de base para a captação de novas políticas garantidoras do acesso à educação, reestruturando o sistema educacional no Brasil, ou seja, adaptar-se à uma nova realidade sem deixar de prestar a assistência devida aos alunos ingressantes e garantir a continuidade dos já ingressados.

Assim, além de consolidar a obrigatoriedade do ensino fundamental, não apenas para o indivíduo e as famílias, mas também a obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, o texto constitucional e a legislação subsequente obriga que essa oferta educacional seja de qualidade. Contudo, se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir de Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o *padrão de qualidade* do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? No caso do acesso é mais simples, uma vez que a inexistência de vagas é facilmente constatada. (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005, p. eletrônica)

Diante das considerações elencadas ao longo do capítulo, percebe-se a urgente necessidade de reformulação de todo o sistema educacional no Brasil, valendo-se como ponto de partida, maiores investimentos na área educacional, efetivando de fato, o direito constitucionalmente tratado pelas normas e garantia do desenvolvimento estudantil no Brasil.

Para tanto, nota-se a ausência de conceitos e estruturas básicas para o apoio de tais políticas, sejam elas pela falta de estruturas físicas para a alocação dos alunos, superlotação das salas de aula, ausência de políticas públicas de prevenção a violência ao discente e docente, estimulação das práticas de igualdade e valorização dos profissionais ligados diretamente a educação.

4. A efetivação do direito constitucional à educação dos povos haitianos: a reestruturação de políticas públicas na premissa das normatizações brasileiras de imigrações.

Consagrado à luz da Constituição da República de 1988, o direito à educação se destaca como direito social, tratado pelo artigo 6º da norma constitucional, sendo reservado o Capítulo II para o tratamento adequado

ao pilar garantidor da preservação da dignidade humana, pautando-se na responsabilidade do Estado em tal garantia de prestação.

Desde os primórdios, o direito constitucional a educação, se demonstrou fonte de observação do legislador constituinte, sendo tratado pelas diversas constituições já vivenciadas pelo Brasil, desde a época do Império Brasileiro.

Como já demonstrado anteriormente, a evolução do sistema educacional brasileiro se moldou através das necessidades de suprimento de uma constate evolução, seja ela social, cultural e até mesmo financeira.

Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, tem-se por educação um campo de batalha cujo objeto torna-se decisivo em torno do educativo, “estão em jogo, nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo” (2000, p.08).

Neste sentido, torna-se conclusivo a base de todas as garantias e preceitos garantidores da efetivação dos direitos fundamentais do ordenamento jurídico brasileiro, tendo por premissa o direito constitucional a educação.

Em considerações as garantias destinadas aos que permanecem em solo brasileiro, seja por naturalidade ou por quaisquer outros motivos, tornou-se questionável a atuação de tal efetivação em se tratando da inclusão no sistema educacional de haitianos vindos para o Brasil após o ato humanitário concedido pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva aos pais que acabara de passar por desastres naturais no ano de 2010, momento este marcante na história dos mesmos.

Antes de mais nada, vale recapitular o contexto histórico vivenciado pelo então país Haiti, que ocasionou a imigração em massa dos haitianos no Brasil.

Na manhã do dia 17 de janeiro de 2010, estampavam as capas do jornal Folha de São Paulo, uma das maiores tragédias naturais ocorridas no Haiti, onde se calculava aproximadamente US\$ 14 Bilhões aos cofres do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, para a então reconstrução do país assolado pelo desastre natural mais destruidor da era moderna, estimando-se danos a partir de números superiores a 200 mil mortos e desaparecidos. (Folha de São Paulo, 2010, p. eletrônica).

Diversos outros veículos de comunicação noticiavam a tragédia ocorrida no país, sendo criado por diversas organizações humanitárias ajudas encaminhadas aos acometidos por tal desastre, sendo o Brasil, um dos países a direcionar todas as ajudas necessárias, na tentativa de minimizar os danos ocasionados pela destruição.

Neste sentido, posicionou o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, o Itamaraty, profundo sentimento de solidariedade aos haitianos, sendo discursado pelo então Ministro Celso Amorim na sessão especial do Conselho de Direitos Humanos sobre o Haiti, em Genebra, em 27/01/2010.

Nas palavras do Ministro:

Tenho a honra de dirigir-me a este Conselho pela terceira vez como Ministro das Relações Exteriores. Minha presença aqui, apenas três dias após minha visita a Porto-Príncipe, salienta a importância que o Brasil confere a este organismo e particularmente ao pleno diálogo a respeito do auxílio e da reconstrução do Haiti da perspectiva dos direitos humanos. O Haiti é, hoje, seguramente, o maior desafio à capacidade da comunidade internacional de ajudar a reconstruir um país devastado de uma maneira que leve em conta sua soberania e, ao mesmo tempo, estabeleça as condições para um círculo virtuoso de desenvolvimento social e econômico com maior segurança, democracia e plena fruição dos direitos humanos por todos. (BRASIL, Sessão Especial do Conselho de Direitos Humanos sobre o Haiti: Discurso do Ministro Celso Amorim por Ocasão da Sessão Especial do Conselho de Direitos Humanos sobre o Haiti – Genebra p.57).

Surge a partir daí a ideia humanitarista de apoio de diversos Estados, no intuito de auxiliar o país na reconstrução e manutenção dos direitos humanos daquela nação.

Nesta ocasião, na tentativa de auxílio, foi cedido aos haitianos pelo governo federal, vistos humanitários, sendo tal conduta regulamentada pelas políticas públicas de imigração, bem como a edição da Resolução Normativa CNlg nº 97 de 12 de Janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração, tendo por objetivo a cessão de vistos humanitários aos haitianos por ocasião do desastre natural ocorrido em janeiro de 2010, cuja a validade se daria por cinco anos.

Ressalta que tal instrumento foi prorrogado pelas Resoluções Normativas CNlg nº 106 de 24/10/2013, 113 de 09/12/2014/, 117 de 12/08/2015 e 123 de 13/09/2016, garantindo-se a permanência dos haitianos no Brasil através do visto humanitário até 30 de outubro de 2017, sendo posteriormente regulamentado pela Portaria Interministerial nº 10, de 06 de abril de 2018 do Ministério da Justiça, Ministério Extraordinário da Segurança Pública, Ministério das Relações Exteriores e Ministério do Trabalho, que dispõe sobre a concessão de vistos temporário e autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas residentes na República do Haiti, sendo regulado o prazo de validade de tal visto e até mesmo a garantia de residência por prazo indeterminado, caso houvesse o atendimento da normativa.

Durante as primeiras entradas de haitianos em solo brasileiro, notou-se a crescente necessidade de adaptação ao novo contexto que se inseria o Brasil, moldando-se as características trazidas por novos costumes, culturas e tradições.

Diante do novo cenário, não restou dúvidas a partir da falta de estruturas básicas de apoio ao desenvolvimento de tais imigrantes, uma vez que a dificuldade de manutenção das ações voltadas para o

crescimento e efetivação dos direitos fundamentais dos brasileiros já se faziam presentes, restando para o Brasil um complexo quebra cabeça, sendo a melhora das garantias de acessos aos direitos fundamentais daqueles aqui já residentes e a reformulação de novas políticas, capazes de abranger novos imigrantes, que se destinavam em massa para o Brasil.

Vale salientar que diversas foram e ainda são as necessidades de adaptações das novas estruturas políticas de manutenção da dignidade dos haitianos vindos para o Brasil, sendo alvo de críticas e severas considerações a ausência de efetivação dos direitos educacionais de crianças, adolescentes e até mesmo adultos que em atenção as necessidades de recuperação das condições sociais, depararam-se com obstáculos diários na busca de tais direitos.

Nas palavras de Cícero Otávio de Lima Paiva e Marília Daniella Freitas Oliveira Leal, cuja a análise realizada através do trabalho descrito em seu texto *Educação e Direitos Humanos: Os Desafios para a Integração dos Haitianos na Educação Básica Brasileira*, consideraram os autores a precariedade já vivida pelos haitianos antes da imigração no Brasil, sendo que a educação no Haiti baseava-se na exclusão e discriminação, sendo reduzido o acesso à educação, resultado da impossibilidade de pagamento pela prestação dos serviços educacionais pelas famílias que viviam com menos de US\$ 1,00 (hum dólar) por dia, onde até mesmo as escolas públicas eram garantidas através de pagamentos (2015, p.05).

Neste sentido, a procura pela educação de pessoas vindas do Haiti seria ainda maior, tornando-se mais complexo a dinâmica de receptividade dos haitianos pelo Brasil, sendo de suma importância a garantia de acesso ao sistema educacional, ponto de partida para a efetivação das garantias dos direitos constitucionais previstos pelo ordenamento Jurídico Brasileiro.

Em se tratando dos enfrentamentos ocasionados pela grande procura de haitianos ao sistema de ensino no Brasil, tem-se como umas das grandes barreiras, a comunicação havida dentro de sala de aula, uma vez que os haitianos se comunicam pela linguagem crioula, língua oficial do Haiti, podendo haver o francês e em poucos casos, o espanhol.

Diante de tal barreira, observa-se o primeiro grande impasse para o enquadramento de alunos haitianos dentro da sala de aula, sendo impossível na atual conjuntura econômica do país, direcionar escolas especiais aos imigrantes, no intuito de possibilitar o acesso à educação no Brasil, já que desde antes as imigrações, o país apresenta dificuldades na absorção da demanda de alunos brasileiros, ou até mesmo aqueles que garantem sua comunicação dentro das salas de aulas, sendo muito das vezes ocasionados pelos excessos de alunos, não havendo previsões por parte do Estado, construção de novas instituições afim de absolver todas as demandas.

Nas considerações da professora Verônica de Araújo Ozório, em seu texto, *Excesso de Alunos em Sala de Aula não Combina com Qualidade Educacional*, pode-se observar a preocupação com a qualidade do ensino dos alunos em relação a superlotação das salas de aula, tornando-se pouco eficaz o ensino oferecido.

Atualmente, há uma busca pela qualidade na área educacional, e várias pessoas incluem nos seus discursos esta questão. O Brasil está em uma campanha de ter todas as crianças dentro da escola, mas não podemos esquecer de que elas não devem estudar em unidades sem estrutura, ou colocadas como "a toque de caixa". Não é assim que teremos qualidade educacional: tendo excesso de alunos em sala, dificultando a participação dos alunos, gerando atrasos no desenvolvimento escolar. (OZÓRIO, documento eletrônico).

As dificuldades de adaptações a uma nova língua, resulta em inúmeras barreiras, ocasionando sem sombra de dúvidas a evasão destes povos das salas de aula, não sendo, portanto, efetivamente positivo a garantia de acesso ao sistema de educação no Brasil, já que a mais importante e principal forma de sobrevivência diante do fenômeno da globalização estaria limitando a interação destes grupos, a comunicação.

Diante da ausência e falha da comunicação dentro das salas de aula, torna-se comum a prática de condutas racistas por parte de pessoas ignorantes, sendo pragmatizado por muitos a intolerância e a não aceitação de pessoas de diferentes culturas, costumes e crenças, distanciando ainda mais a efetivação dos direitos fundamentais destes haitianos.

Outra forma de segregação destes povos dentro da sala de aula é evidenciada pela falta de aceitação de suas crenças e religião, sendo preconceituosamente direcionado a um determinado grupo, atividades não aceitas por muitos da sociedade brasileira. Exemplo de tal atitude seria a qualificação de todos os haitianos adeptos a práticas de vodu, onde determinados haitianos, se identificam com a prática desta crença no país de origem.

Diante das indagações realizadas pela ausência de aceitação dos haitianos dentro das salas de aula, formada muito das vezes pela prática de condutas racistas, bem como a ausência de estruturas capazes de absorção das demandas de alunos em busca de educação e adaptação ao sistema educacional brasileiro, torna-se discutível tais falhas, sendo todas as formas de garantias de acesso, demonstrados no ordenamento jurídico brasileiro, garantindo-se de fato, as obrigações diante do Estado na busca da efetivação do direito constitucional a educação por todos aqueles que necessitarem.

Vale ressaltar, antes de mais nada, as normativas que tratam das políticas públicas de migração, evidenciada pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que em seu artigo 3º, trata dos princípios e garantias dos imigrantes, garantindo-se que as políticas migratórias brasileiras serão regidas por princípios e diretrizes, destacando-se em seu inciso I a independência dos direitos humanos de todos aqueles que se mantiverem no Brasil, efetivando-se todos os direitos constitucionalmente previsto no ordenamento jurídico brasileiro.

Somada a garantia de preservação dos direitos humanos tratados pela lei de migração, tem-se como garantidor de tal manutenção e obrigatoriedade de efetivação por parte do Estado, as manifestações realizadas pelo legislador constituinte, valendo-se das diretrizes tratadas pela Constituição da República de 1988, sendo as garantias da preservação da dignidade da pessoa humana, a prevalência dos direitos humanos, a não segregação de povos baseando-se pelo princípio da igualdade e acima de tudo a manutenção das relações internacionais, garantindo-se pelos princípios do repúdio ao racismo e a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade.(BRASIL, Constituição Federal de 1988, p. eletrônica).

Diante das inúmeras normativas apresentadas pelas legislações brasileiras, torna-se presente a obrigatoriedade da efetivação dos direitos educacionais e alunos vindos de quaisquer partes, sendo obrigatório por parte do Estado a manutenção dos direitos inerentes aos haitianos que aqui residem após a cessão de vistos humanitários.

Torna-se obrigatório por parte do Estado a reestruturação de políticas públicas direcionadas ao fortalecimento de estruturas públicas de ensino no Brasil, tendo por objetivo a garantia constitucional de acesso ao sistema educacional brasileiro, reduzindo as barreiras ocasionadas pela falta de comunicação e responsabilização de infratores que contribuem

com condutas que resultam na evasão de alunos haitianos durante os anos de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que o Brasil possui uma tarefa árdua quanto a manutenção dos direitos fundamentais dos haitianos após a concessão de vistos humanitários. Salienta-se a dificuldade de tal reestruturação, porém não a impossibilidade de realização, tendo por base que a educação é o pilar da efetivação de todos os direitos e manutenção da dignidade de povos, sejam eles estrangeiros ou brasileiros, na busca do bem-estar social e manutenção dos valores protegidos pelas normas.

Conclusão

Em se tratando da educação como pilar social para o desenvolvimento político, cultural e econômico de determinada nação, tem-se como apontamento a necessidade de reestruturação de todo um sistema arcaico e de pouca efetividade no Brasil.

As práticas e condutas vivenciadas por inúmeros integrantes de tal sistema, resulta-se na falha de inúmeras ações que influenciam diretamente na ausência de competência para o desenvolvimento e efetivação dos direitos educacionais no Brasil, sendo tais ações exemplificadas como o excesso de alunos em sala de aula, a baixa remuneração dos profissionais, condutas corruptivas em práticas individualistas e acima de tudo, o baixo investimento por parte do Estado na garantia das melhoras e reformulação do sistema educacional brasileiro.

A garantia de acesso à educação torna-se preceito fundamental em um estado democrático de direito, sendo apontado pela Constituição da República de 1988, a obrigatoriedade por parte de políticas públicas, garantirem a absorção de uma demanda de grande escala, partindo do

entendimento da necessidade e reflexos positivos pela prática educativa de todos os demandantes.

Torna-se necessário a avaliação de ações realizadas pelo Governo Federal no que tange a concessão de visto humanitário aos haitianos após o desastre natural ocorrido em seu país, sendo assumido a partir de então a necessidade da manutenção das garantias coletivas aos novos integrantes, bem como o desenvolvimento de ações que visassem a integração de tais povos a um novo contexto, seja ele diferente de todas as crenças vivenciadas anteriormente.

Com a crescente onda de migração de haitianos para o Brasil, e com a necessidade de adaptação por parte do governo brasileiro as necessidades dos mesmos, há de se observar a dificuldade de promover as garantias de desenvolvimento com referência a antigos problemas já vivenciados pelos brasileiros, sendo percebido o gigantesco quebra cabeça por parte das políticas públicas quanto a absorção de uma antiga demanda e agora novas necessidades de imigrantes vindos através de vistos humanitários.

Referências

BRASIL, **Constituição da República de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 07 mar 2020

BRASIL, **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em 07 mar 2020.

BRASIL. Sessão Especial do Conselho de Direitos Humanos sobre o Haiti: Discurso do Ministro Celso Amorim por Ocasão da Sessão Especial do Conselho de Direitos Humanos sobre o Haiti – Genebra, 27/01/2010. **Resenha de Política Exterior do Brasil**. Número 106, 1 Semestre de 2010 – Ano 37, ISSN 01012428

DEACON, Roger; PARKER, Bem, Escolarização dos Cidadãos ou Civilização da Sociedade.

A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Organizador: Luiz Heron da Silva.

4.ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2000

FOLHA DE SÃO PAULO, **Terremoto no Haiti é o Maior Destruidor, diz BID.** São Paulo.

17 jan 2010. Disponível em www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1702201008.htm .

Acesso em 07 mar 2020.

KELLY, Celso, **Política da Educação.** 1 ed. Rio de Janeiro: Reper Editora. 1968.

LIMA, Márcia, **Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: Ações Afirmativas no**

Governo Lula, Novos estud. - CEBRAP n.87. São Paulo July 2010. ISSN 0101-3300.

Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext)

[script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext). Acesso em 14 mar 2020

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de, **Qualidade do Ensino: Uma**

Nova Dimensão da Luta pelo Direito à Educação. Revista Brasileira de Educação.

n 28. Rio de Janeiro. Jan/Apr 2005. ISSN 1413-2478 on line version ISSN 1809-

449X. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-2478200500010](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci_arttext)

[0002&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci_arttext). Acesso em 14 mar 2020

OLIVEIRA, T. Considerações Sobre os Estudos de História da Educação na Antiguidade e

Medievo: Fontes e História. **Roteiro**, v. 33, n. 2, p. 163-180, 11

ÓZÓRIO, Verônica de Araújo, **Excesso de Alunos em Sala de Aula não Combina com**

Qualidade Educacional, Revista Nova Escola. Junho/Julho de 2003. ISSN 1984-

6290. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0071.html>.

Acesso em 07 mar 2020

PAIVA, Cícero Otávio de Lima; LEAL, Marília Daniella de Freitas Oliveira, **Educação e**

Direitos Humanos: Os Desafios para a Integração dos Haitianos na Educação

Básica Brasileira. Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID3233_24082015095214.pdf)

[conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID3233_24082015095214.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID3233_24082015095214.pdf) .

Acesso em 07 mar 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu, A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: Uma Introdução. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Organizador: Luiz Heron da Silva. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2000

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra, **O Gênero das Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002**. Cad. Pesqui. vol.34 n.121. São Paulo. Jan/Apr 2004. ISSN 1980-5314. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So100-15742004000100005&script=sci_arttext . Acesso em 14 mar 2020.

Educação em direitos e direito à educação: a legitimidade da Defensoria Pública em garantir o acesso à educação e promover a educação jurídica

Tamara Brant Bambirra ¹

Marcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Moraes ²

1. Introdução

No Brasil o direito a educação foi reconhecido e resguardado pela Constituição Federal de 1988, esse direito é um fragmento dos direitos sociais, que tem como inspiração a busca pela igualdade entre as pessoas.

Segundo Tiago Fensterseifer, (2017, p. 240) o direito à educação é direito social por excelência, conforme art. 6º da Constituição Federal, e a Defensoria Pública brasileira é uma instituição garantidora dos direitos humanos e sociais dos necessitados.

É importante mencionar que existem também duas leis, além da Constituição Federal, que regulamentam o direito à educação, permitindo e resguardando o acesso à educação a todos os brasileiros, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A educação além de ser um mecanismo que qualifica o cidadão ela também proporciona uma maior inclusão social, proporcionando a quem usufrui dela uma participação mais efetiva na sociedade.

¹ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

² Doutor em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). Mestre em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009). Especialista em Ciências Criminais pela Universidade Gama Filho/RJ (2008). Especialista em Direito Eleitoral pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2019). Professor da graduação e do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Professor da Faculdade de Pará de Minas. Coordenador do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade de Itaúna (Mestrado e Doutorado). Coordenador da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade de Pará de Minas

Nesse sentido nos faz refletir Paulo Freire (1997, p. 38), “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Sendo assim, resta evidenciado pelos ensinamentos freirianos que a educação é capaz de formar uma consciência crítica que orientará a pessoa em suas tomadas de decisões de modo a influência práticas cotidianas com uma maior responsabilidade social e coletiva.

Este trabalho visa compreender a conexão entre direito à educação, acesso a justiça e Defensoria Pública, busca ainda com essa pesquisa estudar a educação em direitos como uma atividade inerente ao ideal de justiça social, e ainda responder a indagação, qual o papel institucional da Defensoria Pública na promoção e garantia do direito à educação?

Sendo assim será feito uma análise das funções e atribuições da Defensoria Pública, para que assim se possa averiguar sua legitimidade quanto instituição asseguradora da educação e promotora da educação jurídica para os necessitados. E posteriormente pretende-se ainda examinar a Defensoria Pública e sua legitimidade em ações coletivas para a defesa do direito à educação.

Pretende-se com este trabalho ainda demonstrar a legitimidade da Defensoria Pública em atuar como instituição garantidora da educação, visto que é notório que a população, sobretudo os hipossuficientes, precisam saber de seus direitos.

Busca-se com este estudo também esclarecer e evidenciar que o acesso à justiça está completamente relacionado com o acesso à educação, a educação em direitos, a Defensoria Pública e a assistência jurídica integral, sendo estes pontos fundamentais para efetividade dos direitos humanos. É de grande importância que os direitos humanos sejam compreendidos para serem aplicados ou cobrados, e essa compreensão se dá através da educação em direitos.

O presente estudo, trata-se de pesquisa jurisprudencial e bibliográfica, valeu-se do método descritivo-analítico, foi feita a partir do estudo de dispositivos legais, artigos e doutrinas para apresentar melhor reflexão sobre o tema central da presente pesquisa.

2. A Constituição de 1988 e o direito a educação

O direito a educação, conforme dito anteriormente, é um direito social, previsto constitucionalmente no Capítulo 2º do Título II da Constituição, ou seja, trata-se também de um direito e garantia fundamental. Em termos legislativos, as diretrizes e bases da Educação estão sob competência privativa da União, daí sendo decorrente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em contrapartida, proporcionar meios de acesso à educação é competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Além disso, é competência legislativa concorrente entre União, Estados e Distrito Federal, cumprindo ao ente federal a edição de normas gerais e a suplementação normativa aos Estados. Por fim aos Municípios foi reservado o papel de manter programas de ensino infantil e fundamental, (MAIA, SILVIO, TASSIGNY, 2017, p. 321-322).

O art. 6º da Constituição Federal, declara expressamente o direito à educação como direito social, pela primeira vez na história constitucional brasileira. A Constituição de 1988 atribuiu evidente importância à educação dando-lhe status de direito público subjetivo, conforme art. 208, § 1º.

Direito subjetivo, trata-se de direito exigível, se caracteriza por ser um atributo da pessoa. Este faz dos seus sujeitos titulares de poderes, obrigações e faculdades estabelecidas pela lei. Em outras palavras, o direito subjetivo é um poder ou domínio da vontade do homem, juridicamente protegida. É uma capacidade própria e de competência de terceiros (DUARTE, 2004, p. 114).

Sendo assim, a função de se prever de forma expressa na Constituição que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. Trata-se assim de uma figura que vem reforçar o regime já existente, além de constituir uma baliza para a melhor compreensão dos direitos sociais, sob a prisma do seu potencial de efetividade (DUARTE, 2004, p. 117).

Percebe-se ainda no texto constitucional que uma seção foi destinada a tratar sobre a educação, arts. 205 a 214, tal seção conceitua a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação no trabalho (BRASIL, 1988).

Luís Roberto Barroso (2003, p.69) assevera que se forem inexistentes ou insuficientes os recursos apresentados pelo ente estatal para que disponha do direito à educação para seu povo, é cabível a sua condenação para que construa uma escola ou mesmo que realize a matrícula do aluno em uma escola particular paga com o dinheiro público. A garantia do ensino fundamental claramente se situa como garantia ao mínimo existencial.

Destarte é importante enfatizar que, a educação segundo uma concepção constitucional, está relacionada ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. Devemos ainda destacar que as normas constitucionais que a asseguram são de eficácia plena e de aplicabilidade imediata.

Praticamente dois anos depois da promulgação da Constituição Federal, surgiu uma lei de extrema relevância, a lei 8.069/90 que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo como intuito promover a proteção integral. Uma das principais abordagens do ECA no que se trata

ao direito à educação infantil foi a de responsabilização dos Municípios em atender a demanda, conforme disposições constitucionais, sendo que os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Defensoria Pública e demais entidades da sociedade devem zelar pelo direito à educação (BRASIL, 1990).

Vislumbra-se assim, que o Executivo detém o poder de implementação de medidas potencialmente solucionadoras e transformadoras. O legislativo, por outro lado, em razão de sua faceta representativa, tem, em tese, a capacidade de adaptar com mais facilidade o quadro jurídico às aspirações democráticas. Contudo é essencial a integração dos dois referidos poderes para que se efetive com a eficácia esperada, o dinamismo das transformações necessárias de cumprimento do direito à educação, assim como a permanência democrática (FRANCO, 2005, p.186).

Percebe-se, por parte da sociedade, em muitas ocasiões o sentimento de luta e cobrança por mais presença do Estado nas realizações de atividades constitucionalmente obrigatórias. É paradoxal que no século XXI, ainda se tenha analfabetismo, fome, exclusão social, dentro de um Estado que se declara em Regime Democrático Constitucional. Todas as Injustiças cometidas ainda nos dias de hoje apresentam perigo para as instituições democráticas, de modo que é inaceitável que um regime constitucional não consiga determinar posicionamentos adequados de realizar uma sociedade democrática satisfatória (MAIA, SILVIO, TASSIGNY, 2017, p. 323).

A educação é um direito e uma garantia constitucional assegurado a todos, integra a dignidade da pessoa humana, devendo assim o Estado promover o seu pleno exercício, entretanto nem sempre existe essa efetivação. Isto posto, é importante destacar a necessidade da intervenção de órgãos públicos, que possuem legitimidade e capacidade para assegurar

direitos individuais e coletivos, como a Defensoria Pública, para garantir a efetividade do direito à educação.

3. Direito a educação e defensoria pública

A Defensoria Pública foi instituída pela Constituição de 1988, conforme art. 134 e inc. LXXIV do art. 5º da Constituição Federal. Entretanto o cargo de defensor público enquanto carreira isolada, nasceu na década de 1950 no Estado do Rio de Janeiro através da Lei Estadual 2.188, de 21 de julho de 1954. Antes mesmo disso, no antigo Distrito Federal (sucedido pelo Estado Guanabara e pela atual capital do Rio de Janeiro), o “defensor público” era o estágio inicial da carreira de Procurador de Justiça, sucedido pelo “promotor público” e, por fim, finalizando a carreira como “procurador de justiça”, podendo-se assim afirmar que a Defensoria Pública possui garantia institucional (FENSTERSEIFER, 2017, p. 240).

É incontestável que a Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços sociais, tanto que lhe foi atribuída a nomenclatura de Constituição-cidadã, haja visto a valorização dos direitos fundamentais por ela apresentados.

Nesse contexto Luís Roberto Barroso dispõe que:

a Constituição de 1988, aumentou de maneira significativa a demanda por justiça na sociedade brasileira. Em primeiro lugar, pela redescoberta da cidadania e pela conscientização das pessoas em relação aos próprios direitos. Em seguida, pela circunstância de haver o texto constitucional criado novos direitos, introduzido novas ações e ampliado a legitimação ativa para a tutela de interesses (BARROSO, 2009, p. 383).

O modelo constitucional de assistência jurídica, em razão da origem, portanto, mais se aproxima das Procuradorias de Justiça, hoje integrantes do Ministério Público, que da Advocacia Pública (antigo modelo paulista)

ou da Advocacia Privada (antigo modelo amazonense da advocacia de ofício). Assim é possível afirmar que o defensor público é agente do sistema de justiça constitucional que promove justiça por defesa pública. Assim sendo firmada a origem defensorial e sua vocação à promoção de justiça por defesa pública, evidencia-se sua conexão com as perspectivas de legitimação do direito à educação (MAIA, SILVIO, TASSIGNY, 2017, p. 327).

Sendo assim, é importante destacar a legitimidade institucional da Defensoria Pública para buscar a garantia e efetivação dos direitos dos cidadãos, bem como a aplicabilidade e a eficácia de políticas públicas igualitárias e inclusivas. Constitui também atribuição da Defensoria Pública propor Ação Civil Pública para tutelar direitos difusos de interesse coletivo dos vulneráveis, conforme ADI 3.943, no qual julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade, e considerou constitucional a atribuição da Defensoria Pública em propor Ação Civil Pública. Seguindo os votos da relatora, ministra Cármen Lúcia, os ministros entenderam que o aumento de atribuições da instituição amplia o acesso à justiça.

Ementa: ação direta de inconstitucionalidade. Legitimidade ativa da defensoria pública para ajuizar ação cível pública (art. 5º, inc. II, da lei n. 7.347/1985, alterado pelo art. 2º da lei n. 11.448/2007). Tutela de interesses transindividuais (coletivos *stricto sensu* e difusos) e individuais homogêneos. Defensoria Pública: instituição essencial à função jurisdicional. Acesso à justiça. Necessitado: definição segundo princípios hermenêuticos garantidores da força normativa da constituição e da máxima efetividade das normas constitucionais: art. 5º, incs. XXXV, LXXIV, LXXVIII, da constituição da república. Inexistência de norma de exclusividade do ministério público para ajuizamento de ação civil pública. Ausência de prejuízo institucional do ministério público pelo reconhecimento da legitimidade da defensoria pública. Ação julgada improcedente (STF, ADI 3.943, rel. Min. Cármen Lúcia, Tribunal

Pleno, j. 07.05.2015, Acórdão eletrônico Dje-154, divulgação 05.08.2015, p.06.08.2015,g.n.).

Após a decisão supra do Supremo Tribunal Federal, o Superior Tribunal de Justiça no dia 21 de outubro de 2015, realizou o julgamento dos embargos de divergência do recurso especial 1.192.577/RS, em que também era discutido a legitimidade da Defensoria Pública para ajuizamento de tutelas coletivas, o ministro Raul Araújo Filho argumentou em seu voto que a Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, com legitimidade para propositura de ações coletivas, a decisão foi unânime:

EMBARGOS DE DIVERGÊNCIA NO RECURSO ESPECIAL NOS EMBARGOS INFRINGENTES. PROCESSUAL CIVIL. LEGITIMIDADE DA DEFENSORIA PÚBLICA PARA A PROPOSITURA DE AÇÃO CIVIL PÚBLICA EM FAVOR DE IDOSOS. PLANO DE SAÚDE. REAJUSTE EM RAZÃO DA IDADE TIDO POR ABUSIVO. TUTELA DE INTERESSES INDIVIDUAIS HOMOGÊNEOS. DEFESA DE NECESSITADOS, NÃO SÓ OS CARENTES DE RECURSOS ECONÔMICOS, MAS TAMBÉM OS HIPOSSUFICIENTES JURÍDICOS. EMBARGOS DE DIVERGÊNCIA ACOLHIDOS.

1. Controvérsia acerca da legitimidade da Defensoria Pública para propor ação civil pública em defesa de direitos individuais homogêneos de consumidores idosos, que tiveram seu plano de saúde reajustado, com arguida abusividade, em razão da faixa etária.
2. A atuação primordial da Defensoria Pública, sem dúvida, é a assistência jurídica e a defesa dos necessitados econômicos, entretanto, também exerce suas atividades em auxílio a necessitados jurídicos, não necessariamente carentes de recursos econômicos, como é o caso, por exemplo, quando exerce a função do curador especial, previsto no art. 9.º, inciso II, do Código de Processo Civil, e do defensor dativo no processo penal, conforme consta no art. 265 do Código de Processo Penal.
3. No caso, o direito fundamental tutelado está entre os mais importantes, qual seja, o direito à saúde. Ademais, o grupo de consumidores potencialmente lesado é formado por idosos, cuja condição de vulnerabilidade já é reconhecida

na própria Constituição Federal, que dispõe no seu art. 230, sob o Capítulo VII do Título VIII ("Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso"): "A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida." 4. "A expressão 'necessitados' (art. 134, caput, da Constituição), que qualifica, orienta e enobrece a atuação da Defensoria Pública, deve ser entendida, no campo da Ação Civil Pública, em sentido amplo, de modo a incluir, ao lado dos estritamente carentes de recursos financeiros - os miseráveis e pobres -, os hipervulneráveis (isto é, os socialmente estigmatizados ou excluídos, as crianças, os idosos, as gerações futuras), enfim todos aqueles que, como indivíduo ou classe, por conta de sua real debilidade perante abusos ou arbítrio dos detentores de poder econômico ou político, 'necessitem' da mão benevolente e solidarista do Estado para sua proteção, mesmo que contra o próprio Estado. Vê-se, então, que a partir da ideia tradicional da instituição forma-se, no Welfare State, um novo e mais abrangente círculo de sujeitos salvaguardados processualmente, isto é, adota-se uma compreensão de *minus habentes* impregnada de significado social, organizacional e de dignificação da pessoa humana" (REsp 1.264.116/RS, Rel. Ministro HERMAN BENJAMIN, SEGUNDA TURMA, julgado em 18/10/2011, DJe 13/04/2012).

5. O Supremo Tribunal Federal, a propósito, recentemente, ao julgar a ADI 3943/DF, em acórdão ainda pendente de publicação, concluiu que a Defensoria Pública tem legitimidade para propor ação civil pública, na defesa de interesses difusos, coletivos ou individuais homogêneos, julgando improcedente o pedido de declaração de inconstitucionalidade formulado contra o art. 5.º, inciso II, da Lei n.º 7.347/1985, alterada pela Lei n.º 11.448/2007 ("Art. 5.º - Têm legitimidade para propor a ação principal e a ação cautelar: ... II - a Defensoria Pública").

6. Embargos de divergência acolhidos para, reformando o acórdão embargado, restabelecer o julgamento dos embargos infringentes prolatado pelo Terceiro Grupo Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, que reconheceu a legitimidade da Defensoria Pública para ajuizar a ação civil pública em questão.

(REsp 1192577/RS, Rel. Ministra LAURITA VAZ, CORTE ESPECIAL, julgado em 21/10/2015, DJe 13/11/2015)

Também em 2015 o Supremo Tribunal de Justiça também por unanimidade dos votos negou provimento ao recurso extraordinário 733.433, no qual foi debatido o direito a educação quanto direito social difuso. O município de Belo Horizonte, autor do recurso extraordinário, é réu em ação civil pública proposta pela Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais com o intuito de que o município mantenha o funcionamento da creches e escolas de educação infantil da rede municipal de ensino nos meses de dezembro e janeiro de forma contínua e ininterrupta. Neste diapasão, o Supremo Tribunal Federal sustentou a legitimidade da Defensoria Pública para tutelar o direito à educação, mas também reconheceu sua ampla legitimidade para a proteção dos direitos difusos, por meio de processos coletivos. O recurso extraordinário 733.433 teve repercussão geral reconhecida e atingiu 23 casos sobrestados.

Direito Processual Civil e Constitucional. Ação civil pública. Legitimidade da Defensoria Pública para ajuizar ação civil pública em defesa de interesses difusos. Interpretação do art. 134 da Constituição Federal. Discussão acerca da constitucionalidade do art. 5º, inciso II, da Lei nº 7.347/1985, com a redação dada pela Lei nº 11.448/07, e do art. 4º, incisos VII e VIII, da Lei Complementar nº 80/1994, com as modificações instituídas pela Lei Complementar nº 132/09. Repercussão geral reconhecida. Mantida a decisão objurgada, visto que comprovados os requisitos exigidos para a caracterização da legitimidade ativa. Negado provimento ao recurso extraordinário. Assentada a tese de que a Defensoria Pública tem legitimidade para a propositura de ação civil pública que vise a promover a tutela judicial de direitos difusos e coletivos de que sejam titulares, em tese, pessoas necessitadas (STF, RE 733433, rel. Min. Dias Toffoli, Tribunal Pleno, j. 04.11.2015, Acórdão Eletrônico Repercussão Geral – Mérito Dje-063, divulg. 06.04.2016, p. 07.04.2016)

O Superior Tribunal de Justiça tem provido revisitação ao tema e vem permitindo que a Defensoria Pública some esforços na conquista dos

interesses difusos e coletivos, reconhecendo a possibilidade de atuar em ações coletivas em defesa do direito à educação, nesse sentido é relevante mencionar o trecho do voto do ministro Herman Benjamin no recurso especial 1.264.116/RS:

(...) Por espelhar e traduzir exemplarmente as marcas identificadoras do Welfare State, que está baseado nos princípios da solidariedade, da dignidade da pessoa humana e da efetiva igualdade de oportunidades, inclusive de acesso à Justiça, a Defensoria Pública – instituição altruísta por excelência – é essencial à função jurisdicional do Estado, nos termos do art. 134, caput, da Constituição Federal.

Neste contexto vemos o referido julgado:

ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. DIREITO À EDUCAÇÃO. ART. 13 DO PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. DEFENSORIA PÚBLICA. LEI 7.347/85. PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA VOLUNTÁRIA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO. LEGITIMIDADE ATIVA. LEI 11.448/07. TUTELA DE INTERESSES INDIVIDUAIS HOMOGÊNEOS. 1. Trata-se na origem de Ação Civil Pública proposta pela Defensoria Pública contrarregra em edital de processo seletivo de transferência voluntária da UFCSPA, ano 2009, que previu, como condição essencial para inscrição de interessados e critério de cálculo da ordem classificatória, a participação no Enem, exigindo nota média mínima. Sentença e acórdão negaram legitimação para agir à Defensoria. 2. O direito à educação, responsabilidade do Estado e da família (art. 205 da Constituição Federal), é garantia de natureza universal e de resultado, orientada ao "pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade" (art. 13, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto 591, de 7 de julho de 1992), daí não poder sofrer limitação no plano do exercício, nem da implementação administrativa ou judicial. Ao juiz, mais do que a

ninguém, compete zelar pela plena eficácia do direito à educação, sendo incompatível com essa sua essencial, nobre, indeclinável missão interpretar de maneira restritiva as normas que o asseguram nacional e internacionalmente.

3. É sólida a jurisprudência do STJ que admite possam os legitimados para a propositura de Ação Civil Pública proteger interesse individual homogêneo, mormente porque a educação, mote da presente discussão, é da Documento: 1430834 - Inteiro Teor do Acórdão - Site certificado - DJe: 13/11/2015 Página 5 de 35 Superior Tribunal de Justiça máxima relevância no Estado Social, daí ser integral e incondicionalmente aplicável, nesse campo, o meio processual da Ação Civil Pública, que representa "contraposição à técnica tradicional de solução atomizada" de conflitos (REsp 1.225.010/PE, Rel. Ministro Mauro Campbell Marques, Segunda Turma, DJe 15.3.2011).

4. A Defensoria Pública, instituição altruísta por natureza, é essencial à função jurisdicional do Estado, nos termos do art. 134, caput, da Constituição Federal. A rigor, mormente em países de grande desigualdade social, em que a largas parcelas da população - aos pobres sobretudo - nega-se acesso efetivo ao Judiciário, como ocorre infelizmente no Brasil, seria impróprio falar em verdadeiro Estado de Direito sem a existência de uma Defensoria Pública nacionalmente organizada, conhecida de todos e por todos respeitada, capaz de atender aos necessitados da maneira mais profissional e eficaz possível.

5. O direito à educação legitima a propositura da Ação Civil Pública, inclusive pela Defensoria Pública, cuja intervenção, na esfera dos interesses e direitos individuais homogêneos, não se limita às relações de consumo ou à salvaguarda da criança e do idoso. Ao certo, cabe à Defensoria Pública a tutela de qualquer interesse individual homogêneo, coletivo *stricto sensu* ou difuso, pois sua legitimidade *ad causam*, no essencial, não se guia pelas características ou perfil do objeto de tutela (critério objetivo), mas pela natureza ou status dos sujeitos protegidos, concreta ou abstratamente defendidos, os necessitados (critério subjetivo).

6. "É imperioso reiterar, conforme precedentes do Superior Tribunal de Justiça, que a *legitimatio ad causam* da Defensoria Pública para intentar ação civil pública na defesa de interesses transindividuais de hipossuficientes é reconhecida antes mesmo do advento da Lei 11.448/07, dada a relevância social (e jurídica) do direito que se pretende tutelar e do próprio fim do ordenamento jurídico brasileiro: assegurar a dignidade da pessoa humana, entendida como núcleo central dos direitos fundamentais" (REsp

1.106.515/MG, Rel. Ministro Arnaldo Esteves Lima, Primeira Turma, DJe 2.2.2011). 7. Recurso Especial provido para reconhecer a legitimidade ativa da Defensoria Pública para a propositura da Ação Civil Pública." (REsp 1.264.116/RS, Rel. Ministro HERMAN BENJAMIN, SEGUNDA TURMA, julgado em 18/10/2011, DJe 13/04/2012.)

Destarte, com fundamento no estudo dos precedentes do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça, é possível concluir o reconhecimento e a legitimidade da atribuição institucional da Defensoria Pública de tutelar o acesso à educação aos necessitados e vulneráveis.

4. Educação em direitos humanos

É presente nos diferentes ordenamentos jurídicos a proteção e reconhecimento dos direitos humanos no qual abarcam os direitos fundamentais, tendo o Estado e a sociedade o dever de garantir a efetivação desses direitos que são inerentes da natureza humana. Entretanto, frente as frequentes violações, se faz de grande importância os instrumentos jurídicos, políticos e sociais para assegurar o respeito aos direitos humanos. Este trabalho dará destaque a educação dentre estes instrumentos, visto que essa, possui uma função questionadora e reflexiva, promovendo assim uma maior conscientização a respeito dos direitos que lhes são intrínsecos.

Tanto as normas internacionais de proteção dos direitos humanos quanto a Constituição Federal de 1988 impõem ao Estado e ao cidadão a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. Essa obrigação, que também é compartilhada com a sociedade e com a família, visa ao pleno desenvolvimento das pessoas e a melhoria nas condições de vida. De fato não há ordem internacional justa, nem Estado de direito, quando os direitos humanos não são bem compreendidos e, conseqüentemente, aplicados. Somente com a

colaboração de todos os participantes da sociedade e do Estado é que os direitos humanos e fundamentais alcançarão sua plena efetividade (MAZZUOLI, 2018, p.515).

A educação em direitos humanos oportuniza a construção de uma sociedade com sujeitos ativos, sujeitos estes que não aceitem passivamente os argumentos impostos a eles.

Conforme dito anteriormente a educação possibilita que a sociedade passe a questionar e refletir criticamente baseando-se em uma realidade histórica, social e cultural, na qual estão inseridos. Desse modo, esses sujeitos passam de meros expectadores e reprodutores a atores participativos e operantes, tornando-se agentes de transformação social.

Destarte, a educação em direitos humanos exige uma necessidade de dialogar, de troca de saberes, para que assim se possa ter uma compreensão mais ampla do mundo, como permeia os pensamentos de Paulo Freire:

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de sus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 32).

Sendo assim, a educação em direitos humanos proporciona a capacitação, o desenvolvimento das habilidades e a consciência crítica da sociedade, sendo a conscientização mencionada por Paulo Freire importante para a construção do sujeito social.

Através da educação em direitos humanos, o homem será consciente de qual é a sua atuação social, bem como saberá quais são os seus direitos,

deixando assim de seguir a qualidade de reprodutor das ações do Estado. Ou seja, a educação em direitos humanos viabiliza a mudança, possibilita que o homem se torne o seu próprio condutor, utilizando a educação até mesmo como um instrumento de transformação social.

É importante destacar as palavras de André Franco Montoro (1998, p.22), que assevera que “não basta ensinar direitos humanos é preciso lutar pela sua efetividade, e acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos”. Esse ponto iremos debater adiante, ao abordarmos a Defensoria Pública como instituição promotora de educação em direitos.

A falta de uma cultura em direitos humanos destrói, pois, todo o referencial ético e principiológico conquistado ao longo desses vários anos, desde antes da proclamação da Declaração Universal de 1948, não obstante o alto preço pago por toda a sociedade internacional para a consagração desses direitos, bem como para a sua efetiva positivação em diversos instrumentos internacionais. A tarefa de implementar os direitos humanos por meio da educação é dever de todos, do Estado e da sociedade. Somente com a conjugação desses esforços será possível construir uma “cultura de direitos humanos”, sobretudo no Brasil (MAZZUOLI, 2018, p.519-520).

A educação em direitos humanos deve ocorrer de forma que os princípios éticos sejam assimilados por todos os cidadãos em sua plenitude, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da reconstrução dos direitos humanos e da cidadania no país. Somente dessa maneira é que o exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos restarão completos e definitivamente assegurados, criando-se verdadeira cultura de direitos humanos entre nós (MAZZUOLI, 2018, p.521).

5. Educação em direitos e defensoria pública

A partir da criação da Defensoria Pública, e com o advento da Lei complementar federal 80/94, a defesa e tutela individual e coletiva dos hipossuficientes e necessitados passaram a ser uma função institucional. Posto isto, A Defensoria Pública tem o dever constitucional e legal de utilizar das múltiplas formas de ação, sendo elas judiciais ou extrajudiciais, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, para garantir a efetividade do direito à educação, até mesmo com a propositura de ação civil pública, conforme já asseverado anteriormente.

Com o intuito de contextualizar o raciocínio que pretende-se desenvolver com este estudo é fundamental mencionar os dispositivos substanciais da LC 80/94, no que se trata da educação em direito e as atribuições institucionais da Defensoria Pública que foi alterada pela LC 132/09, que praticamente dobrou essas atribuições passando o rol de onze, para vinte, tipificadas no art. 4º da referida lei, sendo importante mencionar que o caput deste artigo assevera que este rol não impossibilita o reconhecimento de outras atribuições.

Ao analisarmos o art. 1º e art. 3º da LC 80/94, é possível entender que é salutar o fato do rol mencionado posteriormente ser exemplificativo, dando brecha para outras possibilidades de atribuições, visto que o art. 1º da lei supra reconhece a Defensoria Pública como expressão e instrumento do regime democrático e ainda como promotora dos Direitos Humanos, sendo essa efetividade também garantida pelo art. 3º, ao apresentar os objetivos da Defensoria Pública, especificando com um destes, em seu inciso III, a prevalência e efetividade dos Direitos Humanos (BRASIL, 1994).

Para as finalidades deste trabalho, é importante evidenciar que o art. 4º, inciso III, da LC 80/94 normatiza a educação em direitos como expressão do acesso à justiça, uma vez que o art. 134 da Constituição

Federal já atribuía a Defensoria Pública o dever de prestar orientação jurídica. Nesse sentido vejamos o que dispõe o art. 4º, III: “São funções institucionais da Defensoria Pública, dentre outras: (...) promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico” (BRASIL, 1994).

O inciso mencionado anteriormente, foi incluído pela LC 132/09 tendo grande relevância para este estudo, visto que ele evidenciou a discussão da distinção entre orientação jurídica e educação em direitos, além de direcionar a Defensoria Pública quando ao seu dever de promover educação em direito, posto que a lei era omissa nesse sentido.

É importante então diferenciarmos, brevemente, a orientação jurídica da educação em direitos, sendo que a primeira trata da atuação do defensor público de forma técnica-jurídica com a finalidade de proporcionar a solução de um conflito, ou seja, o defensor atuará como um profissional que diante de uma demanda jurídica, não necessariamente litigiosa, se empenhará para encontrar o melhor resultado jurídico para o assistido.

Entretanto a educação em direitos humanos trata-se da formação do cidadão, para que sejam capazes de fazer uma reflexão crítica e não sejam meros sujeitos passivos, vejamos os ensinamentos de Paulo Freire (1997, p.40): “Pobre do povo que aceita, passivamente, sem o mais mínimo sinal de inquietação, a notícia segundo a qual, em defesa de seus interesses, fica decretado que, nas terças-feiras, se começa a dizer boa-noite a partir das duas horas da tarde”

Sobre a temática educação em direitos, é importante analisar o disposto no terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH 3 (2006, p. 185):

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade

Diante dos argumentos supra podemos concluir, que a conscientização e disseminação dos direitos humanos possibilita uma maior efetividade no acesso à justiça, facilitando e ampliando assim a efetividade da orientação jurídica prestada pela Defensoria Pública. O Defensor Público deve então dar voz a quem não costuma ter, e um dos seus propósitos deve ser a transformação social, que será proporcionada e alcançada através de resultados práticos consideráveis.

Percebe-se, pois, que a falta de acesso à Justiça é um dos grandes obstáculos à constituição de uma cidadania robusta, o que torna imperativa a atuação do Estado no sentido de trazer tais indivíduos e grupos sociais para dentro do pacto social. A assistência jurídica integral e gratuita a tais pessoas, prestadas pela Defensoria Pública cumpre justamente esse papel. Por meio da tutela e promoção dos direitos dos vulneráveis, a instituição defensorial proporciona um quadro cominatório de maior igualdade, especialmente em questões atinentes aos direitos fundamentais e à dignidade dos indivíduos e grupos sociais vulneráveis. Assegura aos mesmos, desse modo, o seu status político-jurídico de cidadão, o direito a ter direitos. Vê-se, assim, que a assistência jurídica gratuita igualmente possui inégavel dimensão político-democrática (GONZALEZ, 2017, p.114)

Portanto, um papel importantíssimo que precisa ser desempenhado pelos programas de assistência jurídica aos pobres diz respeito à promoção de esforços no sentido de proporcionar educação jurídica para a comunidade. O efeito multiplicador desse tipo de trabalho é enorme, e por isso, contribui eficazmente para assegurar o respeito aos direitos das

peças pobres, evitando-se o surgimento de conflitos que venham aumentar ainda mais a sobrecarga do trabalho da representação judicial que é sempre muito dispendioso (ALVES 2006, p.131)

Sendo assim, uma vez que os defensores públicos devem agir para além da assistência judiciária, evidencia-se que são, naquilo referente à educação em direitos humanos, cidadania e na ordem jurídica, legítimos agentes políticos potencialmente capazes de efetivarem uma transformação social, especialmente, através da educação em direitos da população (GALLIEZ, 2010, p.95-97).

Conclusão

O direito à educação, conforme observado neste trabalho, trata-se de um direito fundamental, amparado por normas nacionais e internacionais e figura dentro do rol dos direitos humanos.

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos os cidadãos, e estabelece a educação, no art. 6,^o como direito social, e ainda reitera em seu art. 205 como dever do Estado a sua promoção, bem como inovou ao declarar a educação como direito público subjetivo.

Evidenciou-se neste trabalho que o direito à educação é de responsabilidade do poder público, que deve promover políticas públicas relacionadas ao acesso à educação, e ainda deve exercer a função de proteção e fiscalização desse direito, motivo pelo qual as instituições do poder público têm o dever de garantir os direitos dos cidadãos. Sendo assim, a garantia do direito à educação é uma atribuição de todos os entes federados do Estado brasileiro.

Em síntese, pode-se concluir com o presente estudo, que a Defensoria Pública é instituição constitucionalmente incumbida da tutela dos necessitados e dos direitos humanos (art. 134, CRFB/1988), encontrando

sua origem próxima na procuradoria de justiça via defesa pública no antigo Estado do Rio de Janeiro (Lei Estadual 2.188, de 21.07.1954), dentro da estrutura da Procuradoria Geral de Justiça, dividindo o referido palco institucional com a acusação pública, via promotores (MAIA, SILVIO, TASSIGNY, 2017, p. 338).

Restou evidente que a instituição Defensoria Pública ainda precisa refletir em como aplicar a educação jurídica popular, entretanto deve aplicá-la, não podendo ser deixada de lado, no plano de mero voluntariado de um ou outro defensor público.

O art. 1º da LC 80/94 reconhece a Defensoria Pública, conforme mencionado anteriormente, como expressão e instrumento do regime democrático, ou seja, a Defensoria Pública pode ser considerada como uma manifestação da democracia, e nesse mesmo sentido, a educação em direitos deve ser conceituada como uma manifestação do acesso à justiça.

Sendo assim é fundamental que a Defensoria Pública, que é uma instituição responsável pela tutela dos vulneráveis e necessitados, e por este fato convive frequentemente com estes hipossuficientes aprendendo e entendendo as suas necessidades básicas e cotidianas, tem então o dever e a atribuição institucional de contribuir de forma eficaz para que a população possua o conhecimento de seus direitos, para que assim possa exercer um efetivo acesso à justiça, e lutar pelos seus direitos, já que direito é conquista de todos, e deve ser exercido e garantido a todos. Sendo importante que a Defensoria Pública ensine a população a se defender e não apenas a defesa.

Também se evidenciou que a educação em direitos da população não deve ser reduzida a literal interpretação da Constituição Federal e das Leis, educar em direitos representa informar as pessoas para que compreendam e tentem resolver seus conflitos. Até mesmo em situações que se trata de direitos humanos, uma vez que a educação é um direito

humano fundamental para a compreensão e o exercício de diversos outros direitos.

Referências

ALVES, Cleber Francisco. **Justiça para todos! Assistência jurídica nos Estados Unidos, na França e no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

BARROSO, Luis Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**. Saraiva, São Paulo, 2009.

BARROSSO, Luís Roberto. **O novo direito constitucional: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil**. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Democracia e segredo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 2015.

BRASIL. Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos. **Julgada com unanimidade no STJ legitimidade da Defensoria para propor tutelas coletivas**. Disponível em: <<https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=24892>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, n. 8.069 de 13 jul.** 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 03 jul. 2020.

BRASIL. **Lei complementar n. 132 de 07 out. 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp132.htm#art2>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. **Lei complementar n. 80 de 12 jan 1994**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp80.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, de 20 nov 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 03 jul. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: <<http://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Embargos de divergência em RESP. 1.192.577, Rio Grande do Sul**. Relator Ministro Laurita Vaz. Publicado em 13 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/defensoria-propor-acp-defesa.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade n. 3.943, Distrito Federal**. Relator Ministro Cármen Lúcia. Publicado em 07 maio. 2015. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=9058261>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Defensoria pode propor ação civil pública na defesa de interesses difusos**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=303258>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Plenário julga constitucional legitimidade da Defensoria Pública para propor ação civil pública**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=291085>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário n. 733.433, Minas Gerais**. Relator Ministro Dias Toffoli. Publicado em 07 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4362356&numeroProcesso=733433&classeProcesso=RE&numeroTema=607>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. São Paulo: Fundação Sead, 2004.

FENSTERSEIFER, Tiago. **Defensoria Pública na Constituição Federal**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **Desenvolvimento da civilização material no Brasil**. 3ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 34ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLIEZ, Paulo. **Princípios institucionais da Defensoria Pública**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

GONZÁLEZ, Pedro. A dimensão político-democrática do acesso à justiça e da assistência jurídica gratuita. In: ALVES, Cleber Francisco; GONZÁLEZ, Pedro. **Defensoria Pública no século XXI: novos horizontes e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 5ed. São Paulo: MÉTODO, 2018.

MONTORO, André Franco. Cultura dos direitos humanos. In: MARCÍLIO, Mario Luiza, PAZZOLI, Fafayette. **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: Ltr, 1998.

SILVA, José Afonso. **Comentário Contextual à Constituição**. 3. Ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

TASSIGNY, Mônica Mota; MAIA, Maurilio Casas; SILVIO, Solange Almeida Holanda. **O direito a educação e a defensoria pública: legitimidade coletiva, educação em direitos e educação jurídica**. vol. 984. Ano 106. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

O imigrante e a educação brasileira

*Mirela Guimarães Gonçalves Couto*¹

*Marcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Moraes*²

1. Introdução

A migração é um fenômeno antigo de grande repercussão para o Estado. Ocorre por fatores diversos sendo comum por questões religiosas, em virtude de guerras civis e pela busca de um indivíduo por uma vida mais digna. Os efeitos da migração repercute nos mais amplos setores, como por exemplo o jurídico, o cultural, o econômico, o político e o social.

A mobilidade humana assume contorno complexo na atualidade e alcança o impressionante número de mais de 244 milhões de pessoas que se encontram fora do seu país de origem, ou seja, mais de 3,4% da população mundial, segundo dados das Nações Unidas (ONU) referentes ao ano de 2015 (GUERRA, 2017, p. 23).

A migração é um tema multidimensional e também multidisciplinar. O Direito Migratório está totalmente conectado com o Direito Constitucional, Direito Internacional, Direitos Humanos, Direito Civil, Direito Penal, Direitos Administrativo e Direito do Trabalho.

¹ Advogada. Mestranda em “Proteção dos Direitos Fundamentais” pela Fundação Universidade de Itaúna/MG. E-mail: mirelacoutog@hotmail.com.

² Doutor em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). Mestre em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009). Especialista em Ciências Criminais pela Universidade Gama Filho/RJ (2008). Especialista em Direito Eleitoral pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2019). Professor da graduação e do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Professor da Faculdade de Pará de Minas. Coordenador do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade de Itaúna (Mestrado e Doutorado). Coordenador da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade de Pará de Minas

A lei 6.815/90, assinada pelo General Figueiredo, ditou as regras da política migratória no país por quatro décadas. Possuía nítido caráter protecionista do Estado e preocupava-se com os interesses de segurança nacional. Não estava de acordo com os tratados internacionais de Direitos Humanos e com os princípios consagrados na Constituição Federal de 1988.

Tornou-se necessária uma evolução do Direito brasileiro para amparar melhor a migração e todas suas questões específicas. Em maio de 2017 foi sancionada pela Presidência da República a lei nº 13.445, que entrou em vigor no dia 21 de novembro do mesmo ano.

A Nova Lei do Migrante, regulamentada pelo decreto nº 9.199 de 20 de novembro de 2017, representou um marco no tema migração, justamente por romper com o paradigma do Estatuto do Estrangeiro herdado do regime militar. Adotou uma política de acolhida ao migrante, pautada na inclusão e no respeito.

A professora de Migração e Refúgio da Universidade de Brasília, Carolina Claro, explica os avanços da nova Lei de Migração.

Primeiro, explica, saem do primeiro plano as perspectivas de segurança e interesse nacionais e entram as óticas dos direitos humanos dos migrantes e da igualdade entre brasileiros e imigrantes. Em segundo lugar, a lei estabelece princípios e diretrizes que guiarão uma futura política migratória brasileira e também prevê proteção para apátridas, asilados e brasileiros emigrados (BRASIL, 2017, p. 32).

Nesse sentido, afirma o professor Doutor Deilton Brasil:

Assim a Lei de Migração confere um tratamento do migrante e do refugiado como sujeitos de direitos e deveres em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] dentre outros direitos [...]A mudança de

perspectiva global no tratamento dos migrantes passa, necessariamente, pela mudança legislativa interna de países, como o Brasil, que consigam entender a problemática das migrações como uma realidade indiscutível e desafiadora, mas que, além das questões meramente controladoras, policiais e estatais, deve ser visto como uma questão social, sob o paradigma do respeito aos direitos humanos em sua totalidade (BRASIL, 2018, p. 763).

O foco do presente trabalho é o processo educacional do imigrante. De primeiro plano será analisada a educação amplamente considerada. Depois, será apresentado um estudo sobre a educação do imigrante e a correlação com os Direitos Humanos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de se estimular o diálogo teórico a respeito da matéria ainda não tão debatida no universo acadêmico. A pesquisa desenvolvida é predominantemente bibliográfica e documental. As metodologias adotadas foram a dedutiva (parte-se de preceitos para que as conclusões sejam formuladas) e a crítico-dialética (com estímulo do diálogo teórico).

Com este trabalho, pretende-se propiciar aos juristas um coerente raciocínio a respeito da temática debatida.

Os Estados podem colher bons e maus frutos em virtude da imigração e da emigração. Portanto, conquanto a retórica sobre a salvaguarda dos direitos humanos reverbere constante e onipresentemente, a discussão não é pacífica. Em momentos de crise econômica, os governos tendem a adotar medidas restritivas em relação ao imigrante e as normas se tornam mais rígidas e seletivas [...] Quando o mundo assiste simultaneamente a crise nos países receptores e agravamento dos problemas nos locais “exportadores de pessoas”, o acolhimento de estrangeiros se torna questão ainda mais delicada. De qualquer forma, a migração pode gerar efeitos positivos e negativos. Evidentemente, a realidade de cada país é determinante na formulação e ou execução das políticas migratórias (NUNES, 2018, p. 38).

2. Desenvolvimento

A educação deve ser compreendida como uma ciência, e também deve ser considerada um processo de desenvolvimento de um indivíduo. A educação acompanha a própria existência humana e a dignifica.

Trata-se de métodos próprios para assegurar o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano. Está diretamente ligada aos conceitos de pedagogia, didática, e da dualidade entre ensinar e aprender.

Nos termos do artigo 1ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, **Lei 9394/96**, p. 16).

A educação passou a ser vista como um direito social a partir da evolução do Estado de Direito. No âmbito internacional pode-se destacar a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos; na Convenção Relativa à Luta Contra à Discriminação no Campo do Ensino; no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; na Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. **A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.** 3. Os

país têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos. (DUDH, 1948). (Grifo nosso)

Artigo 1. Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; **b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;** c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. 2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado [...] 3. A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da presente Convenção, os Estados partes se comprometem a: a) ab-rogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação; b) tomar as medidas necessárias, inclusive legislativas, para que não haja discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino; c) não admitir, no que concerne às despesas de ensino, às atribuições de bolsas e qualquer forma de ajuda aos alunos e à concessão de autorizações e facilidades que possam ser necessárias ao prosseguimento dos estudos no estrangeiro qualquer diferença de tratamento entre nacionais pelos poderes públicos, senão as baseadas no mérito e nas necessidades; d) não admitir, na ajuda que, eventualmente, e, sob qualquer forma, for concedida pelas autoridades públicas aos estabelecimentos de ensino, nenhuma preferência ou restrição baseadas unicamente no fato de que os alunos pertençam a determinado grupo; e) **conceder aos estrangeiros que residirem em seu território o mesmo acesso ao ensino que o concedido aos próprios nacionais.** 4. Os Estados Partes na presente Convenção comprometem-se além do mais a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos

adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino, e principalmente: a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário: generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei; b) assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dado; c) encorajar e intensificar, por métodos apropriados, educação de pessoas que receberam instrução primária ou que não a terminaram e permitir que continuem seus estudos em função de suas aptidões; d) assegurar sem discriminação a preparação ao magistério. (Convenção Relativa à Luta Contra à Discriminação no Campo de Ensino, 1960). (Grifo nosso)

Artigo 13.º 1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. 2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito: a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos; b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita; c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita; d) A educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo; e) É necessário prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões,

estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente. 3. Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos) estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes às normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos) em conformidade com as suas próprias convicções. 4. Nenhuma disposição do presente artigo deve ser interpretada como limitando a liberdade dos indivíduos e das pessoas morais de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, sempre sob reserva de que os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo sejam observados e de que a educação proporcionada nesses estabelecimentos seja conforme às normas mínimas prescritas pelo Estado (PIDESC, 1966) (UNFPA) (Grifo nosso)

Preâmbulo. Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo [...]. (UNFPA) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

A educação no Brasil deu início com a chegada dos padres jesuítas em 1549. O que havia na realidade era uma imposição dos religiosos jesuítas no ensino do idioma português.

A partir da vinda dos primeiros contingentes lusitanos para o Brasil, o contato com povos aculturados era inevitável e os novos colonos precisavam de uma linguagem para que as relações sociais se dessem de maneira menos traumática. Dessa forma, os jesuítas fizeram o seu papel: introduziram a língua portuguesa como elemento imprescindível para que Portugal tivesse acesso às riquezas brasileiras. Os jesuítas permaneceram no Brasil, no período

1549 a 1759; mais de duzentos anos a serviço da educação, mas sem muitas conquistas na área (FRANÇA, 2008, p. 43).

Deve-se destacar que com o passar dos anos a educação virou privilégio da nobreza. Somente a elite tinha acesso ao conhecimento. Os escravos trazidos para o Brasil não podiam ter acesso ao estudo. Viviam sem instrução e à margem da sociedade.

Pode-se dizer que os imigrantes que residem no Brasil, século XXI, ainda vivem à margem da sociedade, principalmente no quesito da educação. A realidade de hoje do imigrante frente o setor educacional brasileiro tem raízes históricas no período colonial.

É sabido que a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito social, um direito de todos e um dever do Estado, além de preceituar os princípios da igualdade de condições, do pluralismo de ideias, da gestão democrática do ensino público e da garantia do padrão de qualidade.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, **Constituição Federal 1988**).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, **Constituição Federal 1988**).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino,

garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, **Constituição Federal 1988**).

É oportuno destacar o artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, **LEI 8069/90**).

No tocante a correlação da educação com a imigração, podemos extrair da Lei da Migração nº 13.445/2017:

Art. 3º - A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...]; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; Art. 4º - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...] (BRASIL, **Lei 13.445/2017**).

Ainda, a Lei dos Refugiados nº 9.474/1997 garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso do imigrante nas escolas:

Art. 43º - No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de

documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

Art. 44º - O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados (BRASIL, **Lei 9474/97**).

Em que pese a educação de qualidade estar constitucionalmente garantida para todos e todas as disposições da Lei dos Refugiados, nº 9.474/1997, bem como o prescrito na nova Lei da Migração nº 13.445/2017, os imigrantes ainda encontram obstáculos para se incluírem no sistema de ensino brasileiro.

O fluxo de imigrantes e refugiados no país é crescente. Houve um aumento de 112% no número de matrículas de estrangeiro no Brasil do ano de 2008 para 2016.

De acordo com dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional da Educação, entre 2008 e 2016, o número de matrícula de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou: saltou de 34 mil para quase 73 mil matrículas. A rede pública acolhe a maior parte desses estudantes. Segundo o Censo Escolar de 2016, 64% dos estrangeiros estavam matriculados em escolas públicas [...] Ainda de acordo com o Censo, mais de um terço (34,5%) das matrículas de alunos de outras nacionalidades estão concentradas em São Paulo. Por conta do fluxo histórico de imigrantes que recebe, o estado é um dos mais estruturados em termos de normatizações que asseguram o direito à educação para essa população [...] Os dados do Censo mostram que os latinos representam mais de 40% dos alunos estrangeiros e concentram-se principalmente na rede pública. São seguidos pelos estudantes de origem europeia, asiáticos e norteamericanos. No estado de São Paulo, os alunos imigrantes se dividem em mais de 80 nacionalidades. De acordo com dados do Cadastro do Aluno da Secretaria Estadual da Educação, em novembro de 2017, a rede contabilizava 10.298 estrangeiros matriculados. Dentre eles, estão mais de quatro mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, cerca de

550 angolanos e aproximadamente 540 haitianos. Em Curitiba, capital do estado que recebe o segundo maior percentual de estrangeiros em sua rede de ensino, um levantamento feito pelo Departamento de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal da Educação revelou que os 755 alunos estrangeiros matriculados em 2016 na rede tinham 44 nacionalidades diferentes. Destacam-se aí os haitianos e os japoneses (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

O aluno imigrante tem inúmeros desafios quando ingressa no sistema educacional do país e precisa enfrentá-los ao tempo em que tenta se adequar aos estudos. Dois dos principais desafios para a integração dos estudantes imigrantes no processo educacional diz respeito ao idioma e à cultura.

Os pais de uma menina síria, refugiados recém-chegados à cidade de São Paulo, receberam, após a filha frequentar por alguns meses uma escola municipal, orientação para procurar uma unidade de saúde para avaliação psicológica, porque apresentava sinais de dificuldade de aprendizagem e de se relacionar com os outros alunos. Depois de procurarem ajuda, ficou claro que, na verdade, a menina tinha dificuldade em acompanhar as aulas porque não entendia o português e estranhava as diferenças culturais em relação ao seu país de origem – lá, por exemplo, meninas não estudam junto com os meninos (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

Sobre o assunto, escreveu Carla Lash Mahl e Rosenei Cella no artigo ‘Os desafios para inclusão de imigrantes na educação básica’:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (MEC, 1998) aparentemente têm uma visão pela valorização linguística, pela competência oral, pela valorização da história, cultura e identidade. O material cita o caso de moradores fronteiriços e imigrantes e seus descendentes, que fazem parte da pequena parcela da população que tem a oportunidade de na forma oral utilizar línguas estrangeiras, dentro e fora do território nacional (PCN DO 3º e 4º ciclo do E.F., 1998, p.20) e ainda trazem a seguinte recomendação: A

convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de língua portuguesa como segunda língua (CELLA, 2020, p. 86).

Quanto mais línguas o indivíduo dominar, maior será a oportunidade de apropriar o conhecimento de outras culturas, para melhor compreender e interagir. No artigo acima referido as autoras destacam que, na realidade, raros são os exemplos das escolas em núcleos de imigrantes que buscam uma educação bilíngue ou que usam uma língua estrangeira a língua padrão da variedade da comunidade. E, quando isso ocorre, é por iniciativa de ONG'S e de associações. Como exemplo citam o projeto PLURES- Blumenau, referente ao ensino alemão nas escolas municipais; e a Associação Brahaitianos Unidos (ABHU), também em Blumenau, que oferece aulas de português, inglês, francês e alemão para todas as idades (CELLA, 2020).

Muitos imigrantes sofrem com o preconceito e com *bullying*. Possuem dificuldade para fazer amigos e se integrarem à cultura brasileira. Yesenia Julia Cruz Machado, boliviana, que cursava o 9º ano na Escola EE Padre Anchieta, em São Paulo, teve como desafio escolar vencer a discriminação dos alunos brasileiros contra os bolivianos e fazer amigos fora de sua comunidade de imigrantes; Para Jean Nzuzi e Olivier Bolowa, imigrantes que vieram do Congo e cursaram o 4º e o 1º ano, respectivamente, na escola EM Calouste Gulbenkian no Rio de Janeiro, o desafio escolar foi superar o bullying dos colegas da sala que os ameaçavam fisicamente (NOVA ESCOLA, 2020).

Pode-se concluir que o processo educativo no Brasil não é legítimo por ser desconectado com as próprias ideias do que é educação, que deve

ser entendida em sua maior amplitude. Os ideais da educação são o respeito, a igualdade e a acessibilidade. Na prática o Brasil não assegura uma verdadeira educação.

Sob esta ótica deve-se ressaltar a importância das Secretarias Estaduais de Educação, que são responsáveis por proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para a construção cultural e científica da sociedade.

As secretarias devem promover à universalização do acesso à escola e o êxito na qualidade do ensino. Deveriam ser feitas por elas, por exemplo, Cartilhas para direcionarem as escolas a agirem em favor da inclusão do imigrante no processo educacional, com orientações pedagógicas para gestores e professores.

Os professores exercem fundamental importância nesse processo. Conforme preceitua Paulo Freire em seu livro ‘Pedagogia do Oprimido’, o professor precisa ter segurança e comprometido. Para ele, o mestre deve querer bem ao educando, sempre estando disponível. E, principalmente, saber ouvir e respeitar a identidade cultural de cada um (FREIRE, 2016).

É dever do professor contribuir para a aprendizagem. Além do mais, também é seu dever zelar pelo estudante livre de distinção, preconceito, discriminação e negligências.

A educação nacional, em linhas gerais, parece estar voltada à tradicional e nada convencional concepção bancária da educação como instrumento da opressão, se limitando apenas a fortalecer as estruturas dominantes da sociedade. No Brasil, a educação parece não ser ainda entendida como um meio de transformação social, capaz de garantir a inclusão das minorias sociais.

Não se pode ignorar o contexto social atual, que é plural, democrático e marcado pela diversidade. A sociedade exige uma postura proativa do

Estado e de suas instituições na busca pelos seus direitos, sendo um deles o direito à educação, assegurado nas legislações nacionais e internacionais.

A inclusão do imigrante na seara educacional deve levar em consideração a troca cultural. Não há como se falar em inclusão quando há substituição da identidade de um imigrante pela chamada cultura da maioria, como faz o Brasil.

Torna-se necessária a discussão de novas práticas educativas; a criação de ações para acolher e integrar as crianças, adolescentes e os jovens imigrantes no sistema de ensino brasileiro; a flexibilização nas avaliações para adaptação da língua; a promoção de passeios a museus, teatros e outras instalações públicas para ajudar o imigrante a se habituar; a discussão sobre segregação, preconceito e xenofobia no contexto escolar; a elaboração de um plano nacional de educação efetivamente voltado para os direitos humanos.

Bittar enfatiza a importância da polêmica sobre educação destacando que a própria temática da racionalidade deve ser revista tendo por foco a educação para os direitos humanos: A polêmica em torno da educação é de fundamental importância para a constituição de um arsenal de conceitos para basearem o desenvolvimento das concepções em torno de uma cultura democrática, aberta, pluralista e voltada para os direitos humanos. O debate sobre o próprio conceito de educação evoca, portanto, a necessidade de uma devida atenção ao problema da racionalidade, tendo em vista que é sobre ela que se estruturam as práticas educativas visando à socialização. Esse debate sobre a razão não se faz sem um recurso direto ao tema da razão herdada da modernidade, o que implica na avaliação, através do pensamento da Escola de Frankfurt, na necessidade de se pensar que parâmetros e práticas definem o encaminhamento de uma ponderada proposta de ensino forçado em práticas de educação para os direitos humanos (BRASIL, **Secretaria de Direitos Humanos**, 2013).

A promoção da educação digna e adequada ao imigrante faz parte da política de observância plena dos direitos humanos. No mais, trata-se de assegurar o próprio Estado Democrático de Direito que tem por objetivos constitucionais a construção de uma sociedade solidária, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceito de raça, origem, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação.

Conclusão

A nova Lei de Migração ilustra a evolução do Brasil na busca pela efetivação dos direitos humanos, uma vez que preza pela dignidade do migrante e sua inclusão em todas as esferas da sociedade. Na ordem jurídica interna são vários os dispositivos que denotam o respeito com o não nacional, dispositivos esses presentes, por exemplo, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei dos Refugiados.

Apesar da farta legislação, ainda não restou superada a promoção da inclusão dos imigrantes no processo educacional brasileiro à perspectiva democrática da Constituição Federal de 1988, que é fundada nos preceitos da igualdade e da solidariedade.

A educação é um direito social constitucionalmente assegurado a todos. Mas pode-se dizer que os imigrantes no Brasil, século XXI, ainda encontram dificuldades para se introduzirem na educação brasileira. Os direitos humanos, entendidos como os direitos básicos de todos os seres humanos, não estão sendo observados em sua integralidade.

Isto porque o Brasil não conta com nenhuma política pública para o ensino de imigrantes, como por exemplo, programas de adaptação, aulas extras de línguas como ocorre no Canadá. As redes de ensino oferecem poucas orientações pedagógicas relacionadas ao recebimento do não nacional, não se dedicando a essa questão de grande relevância para a nação.

Muitas vezes o imigrante não consegue adaptar a cultura local e acaba por ser marginalizado, excluído do meio, conservando sua identidade original. Lado outro, acontece também casos em que o imigrante perde sua cultura original ao tentar se adaptar à cultura brasileira, descaracterizando-se por completo. Trata-se de dois extremos que ocorrem na realidade educacional e que não só podem como devem ser evitados.

O governo brasileiro deve adotar uma postura mais proativa, protetora ao migrante, acolhedora e fraterna. Dessa forma, o próprio Estado ficará mais fortalecido, uma vez que será fiel aos seus fundamentos e objetivos constitucionalmente previstos.

Referências

BRASIL. Migração: nova lei assegura direitos e combate à discriminação. Agência Senado. Brasília, **Senado Federal**, 2017.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Palácio do Planalto**. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. **Palácio do Planalto**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9199.htm. Acesso em 07 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Palácio do Planalto**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Palácio do Planalto.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997. **Palácio do Planalto.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 07 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. **Palácio do Planalto.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em 07 out. 2019.

BRASIL, Deilton Ribeiro. As dimensões políticas, sociais e econômicas da nova lei de migração brasileira e os direitos humanos em uma sociedade globalizada. **Revista Argumentum**, São Paulo, v.19, pp.757-774, Set- Dez. 2018. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/573/322>. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Lei nº13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Palácio do Planalto.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Direito à educação. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. Direitos Humanos, **Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos**, 2013.

CELLA, Rosenei; Mahl, Carla Lash. **Os desafios para inclusão de imigrantes na educação básica.** Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/linguistica-letras-e-artes/especializacao-7/575-os-desafios-para-inclusao-de-imigrantes-na-educacao-basica-o-ponto-de-partida/file>. Acesso em 10 jan 2020.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Revista Integração**, v. 1, 2008. Disponível em: http://ssystemo8.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf. Acesso em 04 jan 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 9, n.º 4. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/download/28937/21967>. Acesso em 07 out 2019.

GUERRA, Sidney. Alguns aspectos sobre a situação jurídica do não nacional no brasil: da lei do estrangeiro à nova lei de migração. **Revista Direito em Debate**, v. 26, n. 47, p. 90-112, 21 set. 2017. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/7105>. Acesso em 10 out 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, nº 38. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em 05 jan 2020.

NOVA ESCOLA. **O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>. Acesso em 15 jan 2020.

NUNES, Paulo Henrique Faria. **Lei de migração: Novo marco jurídico relativo ao fluxo transnacional de pessoas**. 2ª ed. Edição do autor. Goiânia, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=eJxqDwAAQBAJ&pg=PA31&lpg=PA31&dq=infra%C3%A7%C3%B5es+penalidades+e+medidas+administrativas+nova+lei++do+migrante&source=bl&ots=nmCvDcAhSk&sig=ACfU3UofgAayK7xtIldoczHYeTT_FDHiGw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjlpvv4zP7mAhUeIrkGHdNCCvA4ChDoATABegQIBxAB#v=onepage&q=infra%C3%A7%C3%B5es%20penalidades%20e%20medidas%20administrativas%20nova%20lei%20%20do%20migrante&f=false. Acesso em 03 jan 2020.

ONU- Organização das **Nações Unidas**. Direito à educação. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>. Acesso em 03 de jan 2020.

UNEDOC. Convenção Relativa à Luta Contra à Discriminação no Campo de Ensino. **Unesco**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000132598_por. Acesso em 03 jan 2020.

UNFPA. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Nações Unidas**. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em 03 jan 2020.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Nações Unidas**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 03 jan 2020.

As consequências do desconhecimento das leis educacionais por professores, pais e alunos

*Carolina Furtado Amaral
Deilton Ribeiro Brasil¹*

1. Introdução

A educação é um direito social expressamente garantido na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 6º, 205 e 206. Assim, a educação em nosso ordenamento jurídico é um dever-direito. Um dever do Estado em promovê-lo e um direito a todos de recebê-lo de forma equânime, gratuita e de forma progressiva. É essencial que haja a garantia em seus textos legais sobre o direito de ingresso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar.

Portanto, para a garantia constitucional do direito à educação normas infraconstitucionais foram editadas e, por vezes, desconhecidas no meio escolar tanto por professores, quanto por pais e alunos.

Assim, no presente estudo estaremos analisando as consequências do desconhecimento do conjunto normativo referente às leis educacionais,

¹ Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Profª Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbricæ/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

haja vista a relevância das normas na relação em sociedade, notadamente do âmbito escolar.

Diante o exposto, surge a seguinte pergunta problema: quais as consequências do desconhecimento das leis por professores, pais e alunos?

O objetivo do estudo, portanto, é debater sobre a importância do conhecimento das leis que regem a educação no Brasil. Os objetivos específicos incidem em: conhecer o processo histórico da educação como direito social; conceituar educação; fundamentar a importância da lei/normatividade para a sociedade; apontar que o conhecimento das leis poderá ensejar em uma educação.

Dessa forma, os cidadãos desconhecem seus direitos e deveres no tocante à educação, o que gera dúvidas, incertezas uma má prestação na efetividade. Professores, pais e alunos desconhecem seus direitos e deveres não sabem a questiona ou a quem direcionar seus peticionamentos.

E, pela falta de conhecimento e de lutar por esse direito essencial à sociedade, como elemento transformador, passamos a crer que alfabetizar é o suficiente, mas é preciso ter a consciência que uma educação de qualidade, como garantido pela Constituição Federal de 1988, é capaz de proporcionar pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

O objetivo do estudo é apontar a importância de conhecer o arcabouço jurídico que ampara o direito à educação. Possui como objetivos específicos apontar um breve histórico do direito à educação; analisar o direito constitucional à educação, meditar os direitos esculpados nas leis infraconstitucionais sobre educação; analisar a importâncias das leis na sociedade; elencar as consequências do desconhecimento das leis sobre a educação para os professores, pais e alunos.

Este trabalho se justifica pela importância em se compreender quais os direitos e deveres ligados à educação, sendo este um tema relevante

para que professores, pais e alunos possam ter garantido a dignidade da pessoa humana através do ensino.

O presente artigo pretende contribuir para o sistema educacional para que alunos, professores e pais possam despertar para o conhecimento das leis educacionais no dia-a-dia das escolas de todo o país. E, portanto, com essa perspectiva poder requerer seus direitos, haja vista tratar-se a educação de um direito social.

O método pode ser conceituado como regras que têm por objetivo de resolver determinado problema ou explicar um fato através de hipóteses ou teorias que devem ser testadas para ser comprovadas. A presente pesquisa é documental, realizada através da leitura de livros, monografias e artigos científicos sobre o tema.

Para o desenvolvimento do trabalho, será realizada uma análise teórica e interpretativa, através da consulta em doutrinas, jurisprudências e leis que versem sobre o tema, para chegar às conclusões e responder à pergunta problema, demonstrando a importância em conhecer as leis educacionais.

2. Direito à educação

2. 1 Histórico da Educação

A educação no Brasil surgiu ainda quando era a região colônia de Portugal, haja vista a necessidade de dominação cultural.

Com o passar do tempo, a industrialização e a necessidade de mão de obra qualificada a educação foi ganhando as primeiras sinalizações de escopo de uma garantia aos cidadãos. Entretanto, apenas a partir de 1980 tendo a democracia como pano de fundo foi que a educação se firmou como um direito e uma garantia fundamental.

E, para melhor compreensão, para fins informativos e didáticos a educação no Brasil aconteceu em três períodos. O primeiro, denominado

modelo agrário exportador dependente, implantado na Colônia, segundo José Henrique Oliveira, baseou a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles:

Durante séculos, essa economia se assentava em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha), tornando o esse modelo vulnerável, em razão das oscilações do mercado dos países de economia dominante, mesmo assim perdurou até a crise mundial de 1929. Podemos afirmar que, nesse período, uma política educacional estatal era praticamente inexistente, o que não quer dizer que o sistema educacional correspondente aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante. (OLIVEIRA, 2013, p. 06).

Nessa época, o sistema educacional era realizado pelos jesuítas, que cumpriam com uma série de funções, importantes para a coroa portuguesa. E a partir de 1549, houve um ensino catequético como um instrumental agrário e aberto às várias faixas etárias, pois mostrava-se útil à tarefa de “domesticação”, pacificação e inserção indígena na cultura europeia (branca).

Conforme narra José Henrique Oliveira havia uma “[...] oferta de educação elementar para índios e brancos e a do ensino médio e superior, esse de cunho religioso, para a elite dominante. (OLIVEIRA, 2013, p. 09).

No segundo período, conhecido como modelo nacional desenvolvimentista autônomo (1930 a 1964) ficou caracterizado tanto pelo crescente processo de industrialização, urbanização e pelo considerável aumento da demanda de recursos humanos qualificados.

E no campo educacional, temos uma retomada ao atendimento das regiões em que se intensificou a produção capitalista. Foi também nessa época a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, das primeiras

universidades e da necessidade de ações legais mais contundentes para a educação nacional.

Além disso, é necessário registrar as primeiras sinalizações para se ter pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação, instrumento responsável pela gestão de todos os níveis de educação.

O terceiro período Modelo de Desenvolvimento Associado Dependente iniciou com a ditadura militar, em 1964, dando continuidade com o processo de Abertura Política, em 1985, cujo fato político marcante se deu com a eleição do primeiro presidente civil, e momento em que a educação se tornava uma forma de controle e submissão diz José Henrique Oliveira:

[...] os acordos MEC-Usaid firmados configuraram as nossas questões educacionais dentro de um novo modelo e prática, determinando à política educacional da época uma espécie de função de controle como garantia da submissão e do atrelamento do sistema educacional à orientação econômica norte-americana. (OLIVEIRA, 2013, p. 09).

A legislação referente à educação ganha maior proporção e relevância, época inclusive que é criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Já nos anos de 1980, temos a reivindicação da volta da democracia de forma ampla, geral e irrestrita garantida na Constituição denominada de Cidadã de 1988, que ratificava a educação pública e gratuita, que vem sendo buscada até os dias atuais.

Com isso o sistema educacional no Brasil surge para dentro das escolas e também diz respeito à formação do cidadão, tendo como especificidade, segundo Beatriz de Basto Teixeira “[...] o fato de influir sobre as pessoas durante um tempo grande e contínuo de suas vidas. O processo educativo que se dá na escola relaciona-se aos outros processos

que ocorrem na sociedade, influenciando e sendo influenciado por eles (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

O sistema educacional é, portanto, criado para orientar, coordenar, estruturar e manter a educação e o ensino. O sistema é organizado em três esferas, sendo: federal, estadual e municipal.

2.2 Conceito de Educação

“O artigo 6., da Constituição brasileira estabelece expressamente que a educação é um direito social, econômico, cultural, denominado direito de segunda dimensão e garantido indistintamente a todas as pessoas” (COSTA, 2016, p. 81). “A Educação integra o mínimo legal que o Estado pode e deve oferecer aos seus cidadãos. É uma das condições que a pessoa humana necessita para viver de forma satisfatória a realidade na qual se encontra inserida, construindo formas de intervenção no mundo a partir de uma visão crítico-racional” (COSTA, 2015, p. 82).

O conceito de educação o exposto por Alexandre de Moraes, de acordo com os ensinamentos de Celso de Mello é ainda mais profundo quando diz que:

[...] é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando para o trabalho. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização do ideal democrático. (MORAIS, Apud MELLO, 2008, p. 815).

Para Carlos Roberto Jamil Cury, “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”. (CURY, 2014, p. 01).

2.3 A educação como um direito fundamental para a dignidade da pessoa humana

Antes de tudo, é mister compreender qual o significado da Constituição Federal na sociedade brasileira notadamente a partir de sua promulgação em 15 de novembro de 1988. Sendo assim, com a entrada em vigor de uma nova Constituição a partir de 1988, a sociedade brasileira adquiriu status de uma nova reconstrução dogmática, ou seja, a Lei Superior colocou no centro de sua tutela a dignidade da pessoa humana, bem como a cidadania como elemento propulsor.

De acordo com o constitucionalista Alexandre de Moraes a Constituição é [...] a lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas referentes à estruturação do Estado, à formação dos poderes públicos, forma de governo e aquisição do poder de governar, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos”. (2008, p. 06).

Sendo a Lei Suprema, ou seja, aquela que regulamenta sobre os poderes do Estado, a forma de governar, a maneira de chegar ao poder e ainda à norma que garante os direitos e deveres de cada indivíduo, o iminente Luís Roberto Barroso, citado por Nelson Rosenvald assevera:

[...] a verdade, no entanto, é que a preocupação com o cumprimento da Constituição, com a realização prática dos comandos nela contidos, enfim, com a sua efetividade, incorporou-se, de modo natural, à prática jurídica brasileira pós-1988. Passou a fazer parte da pré-compreensão do tema, como se houvéssemos descoberto o óbvio após longa procura. A capacidade – ou não – de operar as categorias, conceitos e princípios de direito constitucional passou a ser um traço distintivo dos profissionais das diferentes carreiras jurídicas. A Constituição, liberta da tutela indevida do regime militar, adquiriu força normativa e foi alçada, ainda que tardiamente, ao centro do sistema jurídico, fundamento e filtro de toda a legislação infraconstitucional. Sua supremacia, antes apenas formal, entrou na vida do país a das instituições. (2013, p. 63)

Ou seja, a Constituição Federal de 1988 é a nossa maior lei, estando nela contida todos os princípios e normas que todos, inclusive as demais leis infraconstitucionais devem seguir e obedecer sob pena de serem expulsas do ordenamento jurídico brasileiro. E, como a Lei Superior colocou na sua centralidade à preocupação com a dignidade do ser humano, temos a educação como uma garantia social que lhe concede o exercício da dignidade pregada.

No mesmo sentido assevera Cíbele Kumugai:

A Constituição Federal de 1988 surge num contexto de busca da defesa e da realização de direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, nas mais diferentes áreas. Elege a instituição do Estado Democrático, o qual se destina a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, assim como o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça social, bem como, seguindo a tendência do constitucionalismo contemporâneo, incorporou, expressamente, ao seu texto, o princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III) – como valor supremo –, definindo-o como fundamento da República. Significa dizer que, no âmbito da ponderação de bens ou valores, o princípio da dignidade da pessoa humana justifica, ou até mesmo exige, a restrição de outros bens constitucionalmente protegidos, ainda que representados em normas que contenham direitos fundamentais, de modo a servir como verdadeiro e seguro critério para solução de conflitos. (2014, p. 03)

Assim, reforça a ideia de que para uma efetividade de dignidade da pessoa humana é essencial que A Lei Maior seja respeitada e cumprida, pois é esse o princípio que a norteia.

A educação é um direito social expressamente garantido, que é objeto de análise *sub oculis*. Tomaremos então como conceito de educação o exposto por Alexandre de Moraes

[...] é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando para o trabalho. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização do ideal democrático. (2008, p. 815).

O texto da Constituição dispõe em seus artigos. 6º e 205 e seguintes:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998); V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial

profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em seu texto podemos vislumbrar a universalidade (Art. 205, CRFB), bem como os princípios da igualdade de condições e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento do professor; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de ensino público e privado; gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais e valorização dos profissionais da educação (Art. 206, CRFB).

Assim, a educação em nosso ordenamento jurídico é um dever-direito. Um dever do Estado em promovê-lo e um direito a todos de recebê-lo de forma equânime, gratuita e de forma progressiva. É essencial que haja a garantia em seus textos legais sobre o direito de ingresso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar.

Afinal, como diz Carlos Roberto Jamil Cury, “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”. (2009, p.02).

Seguindo, o autor ainda narra:

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (CURY, 2009, p.02).

Portanto, o direito à educação é uma garantia constitucional assegurada a todos de forma igualitária e contínua, sendo pilar principal para a concretização da dignidade da pessoa humana, tema central da Constituição Federal, que é a nossa Constituição. Há também a garantia do Estado em proporcionar o investimento e valorização de todos os profissionais atuantes na área da educação.

Vale lembrar como mencionado alhures que a Constituição Federal, segundo a pirâmide do Ordenamento Jurídico de Hans Kelsen, é a lei fundamental e superior de um estado, ou seja, nela contém os preceitos e as normas que devem ser seguidos e obedecidos nas áreas administrativas, legislativas e executivas.

Desse modo em dando a “Constituição Cidadã” os princípios gerais da educação temos então um lugar de maior destaque, fruto das discussões e embates da época em torno do direito à educação de qualidade. É importante resgatar a leitura de que a Constituição Federal de 1988 admitiu um novo formato do Estado nacional, fundamental para a sustentação dos dispositivos legais das novas e futuras políticas públicas a serem aplicadas à educação, integradas as demais ações públicas.

Em havendo uma “[...] lei fundamental e suprema de um Estado, que rege a sua organização político-jurídica [...]” (PAULO; MARCELLO, 2011, p. 04) e que garante uma educação de qualidade, podemos concluir por sua superioridade e, portanto, todos os demais atos de leis devem percorrer caminhos a tornar esse direito efetivo a todo o sistema de ensino brasileiro.

Destarte, é imperioso ressaltar que

Os direitos fundamentais são aqueles direitos especificados no texto constitucional e que encerram valores supremos, considerados imprescindíveis dentro de determinada ordem nacional, recebendo proteção máxima da própria constituição” (ZYLBERMMAN, 2005, p. 313).

Assim, a educação é pressuposto para a garantia da dignidade humana. E, assim a formação crítica do cidadão, no Estado Democrático de Direito, assegura o direito de as pessoas participarem do controle e tomada de decisões pelo Estado, que não pode mais ser reflexo de decisões unilaterais, haja vista que afeta os direitos de todos os cidadãos, tem dimensão coletiva e, por isso, se torna legítima a participação popular.

Portanto, certo dizer que a educação integra o mínimo legal que o Estado pode e deve oferecer aos seus cidadãos. É uma das condições que a pessoa humana necessita para viver de forma satisfatória a realidade na qual se encontra inserida, construindo formas de intervenção no mundo a partir de uma visão crítico-racional” (COSTA, 2015, p. 82).

A educação como direito social é essencial para a efetividade da dignidade humana e, portanto, deve ser protegido, resguardado, garantido a toda pessoa e sendo de conhecimento de todos, notadamente dos professores, pais e alunos.

3 Consequências do desconhecimento de professores, pais e alunos no tocante às leis educacionais

Na caminhada da educação destacamos três importantes peças: professores, pais e alunos. Os professores são os responsáveis por repassar o ensino, conduzir os alunos, que por sua vez contam com o auxílio da família, sendo os pais ou responsável legal.

Na medida em que quaisquer uma dessas peças: professores, pais e alunos, desconhecem o proposto pela Legislação Pátria, há uma deficiência no sistema educacional. Como exemplo, temos: se um professor desconhece que o aluno tem direito a uma educação com garantia de padrão de qualidade (Art. 206, VII, CRFB de 1988), logo o prejuízo dar-se-á diretamente no aluno, pois será desprovido de uma educação que lhe proponha meios de crescimento, desenvolvimento e cidadania.

É imperioso considerar que a educação é uma prática essencial na dinâmica da sociedade, fundamental na transformação social e na emancipação do cidadão, portando a sua carência em sua prestação, afeta a qualidade da educação almejada.

Desconhecer seus direitos e deveres causa na educação uma deficiência na sociedade, pois a educação que teria como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, acaba por não acontecer na prática, de modo que saem da escola sem nenhuma perspectiva, pois como lembra José Henrique Oliveira e Máisa Maia Barbosa dos Santos “[...] a educação envolve o processo formativo integral do indivíduo como um todo (CEAD/UFV, 2013, p. 13).

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família promovê-la visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho, todos esses direitos estão garantidos pela Constituição Federal do Brasil, ou seja, a maior lei no Estado.

Em uma pesquisa feita pela Câmara dos Deputados no ano de 2011, sobre o conhecimento da população sobre as leis educacionais, verificou-se ser a legislação brasileira sobre educação a mais desconhecida. Na pesquisa, foram entrevistadas mais de mil pessoas que ligaram para o 0800 da Câmara e, desse grupo, mais de 64% não sabem do que se trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Já o Plano Nacional de Educação (PNE - PL 8035/10) é ainda mais ignorado - mais de 72% (POMPEU).

Os cidadãos desconhecem seus direitos no tocante à educação, com isso gera uma má prestação no serviço, pois não reclamam ou reivindicam. E quando o fazem, não sabem a quem direcionar seus peticionamentos, muitas das vezes direcionando-as aos professores e diretores de forma equivocada, pois esses são instrumentos do ensino. A responsabilidade e

obrigação recaem sobre o Estado que deveria proporcionar uma educação de qualidade.

Pela falta de conhecimento e de lutar por esse direito essencial à sociedade, como elemento transformador, acreditamos que alfabetizar é o suficiente, mas é preciso ter a consciência que uma educação de qualidade, como garantido pela Constituição Federal, é capaz de proporcionar pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

Assim, como os professores, pais e alunos acabam sendo vítimas fatais do desconhecimento da legislação sobre a educação, acabam, por via de consequência, deixando de usufruir de uma educação com efetiva qualidade. É preciso muito mais que garantir frequência nas escolas, mas sim assumir a educação como uma garantia de igualdade, democracia, desenvolvimento, preparação profissional e processo de cidadania.

Heloísa Cristaldo ao analisar a colocação do Brasil no *ranking* global de qualidade da educação, concluiu que: “[...] os sistemas educacionais bem-sucedidos, o estudo concluiu que investimentos são importantes, mas não tanto quanto manter uma verdadeira “cultura” nacional de aprendizado, que valoriza professores, escolas e a educação como um todo” (2014, 05).

Fabício Veiga Costa, lembra que

O ensino fundamental integra um dos níveis da educação básica (educação infantil; ensino fundamental e ensino médio), tem duração de nove anos, destina-se primordialmente às pessoas com idade entre 6 e 14 anos. Seu objetivo central é oferecer ao aluno uma formação básica, pautada no pluralismo e na cientificidade, indispensável à formação crítica e ao exercício da cidadania (artigo 32, Lei 9.394/97). (2018, p. 09).

Ao não compreender a dimensão de seus direitos os pais, professores e alunos perdem na qualidade do ensino público, com isso, usufruindo de uma má prestação do Estado que tem o dever material de garantir aos estudantes uma educação que promova o desenvolvimento e capacitação dos mesmos para o mercado do trabalho.

De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury:

A escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o pólo e a finalidade da escola. O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento, explicitado no inciso III do artigo 13 da LDB. Para esse conhecimento é indispensável para todos, para esse conhecimento adquirido na aprendizagem da e na escola é que o Estado e seus agentes têm o dever de ensinar e garantir um padrão de qualidade (inciso IX do art. 3º da LDB). (CURY, 2014, p. 17).

O Estado é omissor em seu dever. A educação e, por via de consequência, toda a sociedade arcaram com os prejuízos causados. Nesse contexto é que se evidencia a importância do direito fundamental à educação, posto que, é inarredável a plenitude da sua satisfação como instrumento de capacitação dos indivíduos para o debate que irá formar e conformar os caminhos a serem trilhados no convívio social, condição necessária para a própria ideia de humanidade e, em especial, de dignidade humana e de cidadania.

Conforme Adriano Aranão em sua tese de mestrado afirma que o:

[...] desconhecimento pelos cidadãos nega o próprio Estado Social e Democrático de Direito, posto que, além de constituir obstáculo ao exercício da cidadania e à realização da dignidade humana, esvazia de sentido as garantias decorrentes dos princípios constitucionais da legalidade e de acesso à justiça. A realidade de inacessibilidade e incompreensão do Direito não se

conforma com os princípios democráticos do Estado instituído pela Constituição Federal de 1988. Ao contrário, o desconhecimento do Direito é produto de uma ardilosa estratégia de dominação articulada por aqueles que detêm o poder, posto que é muito mais fácil manipular quem desconhece os seus direitos e deveres do que aquele que é capaz de reconhecer e lutar pelo que lhe é devido enquanto ser humano e membro da comunidade política. (2014, p. 06).

Dessa forma, o desconhecimento sobre as leis que amparam e norteiam o sistema educacional pode afetar o direito à educação como meio de garantir a dignidade da pessoa humana.

Émile Durkheim define a educação como “[...] o conjunto de influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade [...]”, ou seja, a educação é o fundamento para o desenvolvimento de qualquer nação e dela decorrem os fatores que propiciam o pleno exercício da cidadania e da liberdade.

Portanto, num país tão segregado e com tantas discrepâncias sociais, a educação é um instrumento de propiciar aos indivíduos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania.

Conclusão

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, maior lei vigente no Brasil, segundo Vicente Alexandrino, é classificada como uma Constituição tipicamente dirigente, ou seja, ela não apenas cuidou da estruturação do Estado e do exercício do poder, mas também estabeleceu expressamente os fins que devem ser perseguidos pelo Estado em toda sua atuação (PAULO, 2011, p. 100).

Portanto seus órgãos devem atuar efetivamente - mediante o desenvolvimento de políticas públicas ativas e prestações positivas - no sentido de se obter uma sociedade em que prevaleça a igualdade material,

assegurando a todos, o mínimo necessário a uma existência digna, pois um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, Art. 3º, III, da CRFB, é erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

E a educação é um direito garantido pela Constituição Federal possibilitando o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Emerson Prata, membro do Ministério Público do Rio de Janeiro, afirma:

Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Em essência, educação é o passaporte para a cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo. (GARCIA, 2014, p. 05).

Assim, temos que a Constituição Federal nos garante o direito à educação, e a educação, por sua vez, proporciona o desenvolvimento da pessoa humana, por via de consequência dando aos cidadãos a capacidade de inserção no mundo profissional, capacidade crítica.

Portanto, é extrema necessidade a efetividade do direito à educação, pois é um dos instrumentos necessários à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais; e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como também é proposto pela Constituição Federal de 1988.

Todavia, apesar das garantias constitucionais a respeito da educação e de ser a Lei Maior uma norma dirigente e positiva, o Estado no uso de suas atribuições tem sido omissor, tornando os direitos constitucionais e infraconstitucionais ineficientes no sistema de ensino brasileiro.

Pode-se perceber na grande maioria das escolas públicas a insuficiência de recursos financeiros, a falta de valorização dos profissionais da educação em salários e qualificação e infraestrutura inadequada.

Nesse cenário de fragilidade do sistema de ensino a educação de qualidade não será proporcionada aos alunos, que conseqüentemente não serão inseridos no mercado de trabalho devidamente qualificados, não terão despertado o senso crítico e não haverá erradicação da pobreza.

Vale lembrar serem os direitos sociais de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por objetivo a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade material ou substancial. Os exemplos mais importantes de atividades enquadradas na situação que se vem de descrever são a educação e a saúde. Educação e saúde são serviços de prestação obrigatória pelo Estado, que deve fazê-lo diretamente, não mediante delegação.

Mas, o que se tem visto é a mitigação desses direitos, notadamente pela educação, como é o cerne do presente estudo, haja vista a precariedade na prestação do serviço estatal em garantir uma educação de qualidade, de modo a proporcionar a igualdade entre todos os cidadãos.

A educação de qualidade deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, não apenas assegurar sua alfabetização, portanto, é necessário investimento financeiro, valorização dos profissionais e, acima de tudo reconhecer na educação o elemento principal para a criação de um estado democrático de direito.

Emerson Prata, sobre o tema *in verbis*:

A paulatina contemplação do direito à educação no cenário mundial e pátrio, com a conseqüente sedimentação da universalidade hodiernamente verificada, permitiu a integração da educação fundamental ao denominado mínimo existencial, que indica o conteúdo mínimo e inderrogável dos direitos fundamentais. Além dessa perspectiva historicista, a Constituição de 1988, em seu art. 208, § 1º, tornou incontroversa a imediata exigibilidade desse direito junto ao Poder Público, erguendo-o à condição de direito subjetivo público. Tratando-se de norma de eficácia plena e aplicabilidade imediata, a não oferta do ensino fundamental ou a sua oferta irregular autoriza a sua imediata sindicância junto ao Poder Judiciário. O provimento jurisdicional que vele pelo cumprimento da Constituição e da legislação infraconstitucional, possibilitando a concreção de direitos essenciais à dignidade da pessoa humana, em nada viola o princípio da divisão das funções estatais. Esse princípio, em essência, é um instrumento indispensável à salvaguarda das liberdades e dos direitos individuais, não sendo legítima a sua utilização como a pedra angular de um entendimento que busca justificar a sua inobservância. Ressalvada a total inexistência de recursos, o que depende de prova por parte do Poder Público, sendo insuficiente a mera alegação, será plenamente possível a emissão de provimento jurisdicional com o fim de determinar o contingenciamento ou a realocação de dotações orçamentárias para o atendimento dos direitos prestacionais que congregam os valores inerentes à dignidade da pessoa humana, como é o caso do direito à educação (2014, p. 01).

Como mencionado pelo representante do Ministério Público do Rio de Janeiro, a educação ganhou escopo nas leis, ganhando patamar de direito fundamental, mas é preciso mais que garantias documentáveis.

É urgente a ação do Estado, seu provimento jurisdicional para levar aos cidadãos, aos estudantes o efetivo direito a uma educação de qualidade, proporcionando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como à concreção da própria cidadania.

Ademais, a tomada de consciência acerca dos mandamentos constitucionais e dos textos legais possibilita ao indivíduo a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e que, a partir daí a dignidade humana e a cidadania sejam de fato concretizadas como fundamentos da República Federativa do Brasil.

Assim, podemos elencar que o desconhecimento das leis por professores, pais e alunos afeta a garantia da dignidade da pessoa humana, á medida em que desconhecendo não há a quem cobrar ou que ser requerido e, conseqüentemente fazendo com que o Estado se mantenha inerte ou dando um “mínimo existencial” de uma educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 10 jun. 2019.

ARANÃO, Adriano. **Do direito do cidadão à educação jurídica: o desconhecimento da lei como obstáculo à construção da cidadania**. Disponível em: <http://uenp.edu.br/index.php/relatorios-p-coord-de-cursos/doc_view/1969-adriano-aranao>. Acessado dia: 11 nov. 2019.

BARROSO, Luís Roberto *apud* ROSENVALD, Nelson. **O Direito e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira**. São Paulo: *Jus Podim*, 2013.

COSTA, Fabricio Veiga. **A disciplina de direitos fundamentais no ensino fundamental: uma proposta teórica de inclusão e visibilidade dos alunos transgêneros no Brasil**. CONPEDI, Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/eventos/ix-encontro-internacional-do-conpedi-quito-equador/> Acessado dia 22 nov. 2019.

COSTA, Fabrício Veiga. **Dano Moral Nas Instituições De Ensino Superior**. Belo Horizonte: Editora D´Plácido, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito À Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Disponível em: <http://www.escoladegestores.mec.gov.br_site_8-biblioteca_pdf_jamilcury>. Acessado dia 11 nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **A Judicialização da educação. In: Revista do Ministério Público do Estado de Goiás**, Goiânia, Ano XII, n.19, out. 2009.

CUTY, Carlos Roberto Jamil. **Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença**. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405>>. Acessado dia 11 nov. 2019.

DURKHEIN. Émile. A Educação, sua natureza e seu Papel *In: DURKHEIN, Émile. Educação e Sociologia*. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCIA, Emerson. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_57/Artigos/Art_Emerson.htm>. Acessado dia 11 nov. 2019.

KAMUGAI, Cibele. **Princípio da dignidade da pessoa humana**. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7830>. Acessado dia 11 nov. 2019.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 23.ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 06.

OLIVEIRA, José Henrique e SANTOS Maísa Maia Barbosa dos. **Apostila de Políticas Educacionais**, Viçosa (MG), CEAD/UFV, 2013.

OLIVEIRA, José Henrique; SANTOS, Maísa Maia Barbosa dos. **Políticas Educacionais**. Viçosa(MG), CEAD/UFV, 2013. 46p. VEREDAS - **Formação Superior de Professores**; Organizadoras Maria Umbelina Caiafa Salgado e Gláucia Vasques de Miranda. BH: SEE-MG, 2002.

PAULO, Vicente; MARCELLO, Alexandrino. **Direito Constitucional Descomplicado**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense. 2011.

ZYLBERMAN, Verônica C. R. Antunes. Ação Afirmativa como instrumento de efetividade dos Direitos Fundamentais. **Direito Processual e Direitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2005

Análise da crise no processo de ensino-aprendizagem do curso de direito: a necessidade de desconstrução do tradicionalismo e educação bancária em prol de novas metodologias

*Cleonácio Henrique Afonso Silva*¹
*Fabício Veiga Costa*²

1. Introdução

O atual ensino jurídico tem sido amplamente criticado pela sociedade, tendo em vista o baixo desempenho dos bacharéis em Direito no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, bem como a baixa qualificação de profissionais que ingressam no mercado de trabalho. Outra razão é o excessivo número de faculdades de Direito no país que estimula um ensino mercadológico, afetando negativamente a qualidade ofertada por essas instituições.

A qualidade do ensino jurídico influencia diretamente na manutenção do Estado Democrático de Direito e na efetivação de direitos e garantias fundamentais. É por meio de profissionais qualificados, integrando a estrutura dos três poderes e também na advocacia, que a República e ordem jurídica democrática se sustentam. Neste cenário, justifica-se a importância do assunto deste artigo e a necessidade de debatê-lo

¹ Mestrando em Direito na Fundação Universidade de Itáúna – UIT. Pós-graduado em Gestão Pública e Direito Administrativo na Faculdade Unileya/DF. Bacharel em Direito pela Faculdade Vale do Gorutuba – FAVAG. Servidor público no Departamento Penitenciário de Minas Gerais – DEPEN/MG. Ex-servidor do IDENE/MG – Instituto de Desenvolvimento Norte e Nordeste e do DER/MG – Departamento de Estradas de Rodagem.

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itáúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

exaustivamente até que as mudanças sejam eficazes, visando atender aos requisitos de um profissional do Direito no século XXI.

O cerne desta pesquisa está em identificar e discorrer sobre as causas da crise que afeta o ensino jurídico, bem como apresentar novas perspectivas metodológicas pautadas nos ideais da pedagogia Freiriana, a qual pode ser a solução para o problema da crise silenciosa instalada na educação superior em Direito. Nessa perspectiva, o artigo buscará fazer uma análise do tradicionalismo e educação bancária, repensando o modelo tradicional de ensino que é utilizado há décadas, além de demonstrar a necessidade de reformulação pedagógica consoante metodologias mais modernas que visam à formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Uma sucinta análise histórica será feita objetivando compreender os motivos e como surgiu o tradicionalismo no ensino jurídico, suas características e impactos. Por conseguinte, serão abordadas teorias diversas, principalmente a de Paulo Freire, que apontam novas formas de ensino pautadas em libertação e emancipação do sujeito.

Este trabalho, no que se refere ao seu objetivo, pode ser classificado como uma pesquisa explicativa, pois busca explicar as causas de um certo problema objeto. Quanto aos procedimentos utilizados, esta pesquisa é bibliográfica e documental, visto que analisa as teorias de principais autores sobre o assunto e também dados em documento de instituições oficiais.

Portanto, este estudo tem por finalidade fornecer subsídios que contextualizem a situação de crise do ensino jurídico atual e os novos métodos de ensino e aprendizagem que são apresentados, ainda que de forma breve, mas baseados em perspectivas modernas de um ensino de qualidade.

2. História e crise do ensino jurídico no Brasil

O curso de Direito pode ser considerado um fator fundamental na manutenção do Estado Democrático de Direito, pois quem forma nesta área poderá exercer função exclusiva em um dos três Poderes da República Federativa do Brasil ou será um advogado, o qual é considerado, pela Constituição, indispensável à administração da justiça (BRASIL, 1988, art. 133). Além disso, não há que se falar em direitos e garantias fundamentais sem que haja a compreensão das regras jurídicas essenciais, o que este curso propicia aos estudantes. Deste modo, o ensino jurídico é indispensável para busca pela justiça social e estado democrático de direito, ou seja, possui alta relevância para o país e sociedade.

A quantidade e a qualidade do ensino jurídico no Brasil tem sido alvo de estudos, críticas e considerações há certo tempo pela comunidade jurídica, a qual considera o ensino mais próximo de um modelo tradicionalista e não de um modelo inovador, fato que se justifica diante do contexto histórico abordado a seguir.

Segundo Wolkmer, é importante retomar os estudos históricos quando se trata de Direito, pois assim é possível repensar uma tradição normativa, práticas sociais e experiências que viabilizarão um processo de emancipação. (WOLKMER, 2001, p.01).

Portanto, faz-se necessário uma breve abordagem da trajetória por que passa o ensino de Direito no país, de forma que permita compreender melhor a origem e a causa da crise no ensino jurídico, a qual será objeto de estudo neste trabalho.

2.1 Breve histórico do curso de Direito no Brasil

O ensino superior no Brasil só foi instituído quando o Governo Real de Portugal se mudou para a colônia. Quando ocorreu a chegada da família imperial em 1808 é que as primeiras instituições superiores iniciaram o

funcionamento. Em 1822, com a emancipação do país, surgiu a necessidade de se criar uma estrutura política, da mesma forma, veio a necessidade de criar instituições jurídicas. (BOVE, 2006, p.118).

Consoante José Reinaldo Lima Lopes, a instituição dos cursos de Direito na colônia ocorreu para suprir o império de profissionais suficientes para trabalhar em carreiras burocráticas ou fazer aplicar leis. O papel do bacharel se encontrava estabelecido, ou seja, de funcionário ou profissional liberal objetivando o Estado alcançar o funcionamento desejado (LOPES, 2008, p.207).

Percebe-se, portanto, que os cursos de Direito iniciaram em um momento muito específico, qual seja, no contexto histórico e político da independência, manutenção das elites econômicas, relações com o colonizador Portugal e a alta demanda de funcionalismo para ocupar as funções jurídicas no Estado.

Horácio Wanderley Rodrigues aponta certas características do ensino jurídico no período imperial: centralização do controle pelo governo; predominância do direito natural até 1870; método de ensino baseado em aulas no estilo de conferência; curso considerado meio para formação das elites que ocupariam cargos do alto escalão e o desacordo do curso com as mudanças sociais. (RODRIGUES, 1995, p.10).

Durante o período imperial no Brasil que surgiram e se consolidaram os cursos jurídicos, período que deixou marcas e influências que moldam o ensino jurídico até os dias atuais, contribuindo para a crise no ensino abordada neste trabalho.

O período da República foi inovador para o âmbito educacional, pois foi neste período que se criaram as faculdades livres, consolidando a liberdade do ensino para o setor privado. A proclamação se deu em 15 de novembro de 1889 a partir de um processo de transformações sociais, desenvolvimento e industrialização, fato que refletiu nos cursos jurídicos.

Apenas a elite dirigente ingressava na carreira jurídica durante o período imperial, mas agora, na República, o curso se abriu para pessoas de outros segmentos da sociedade, alterando as perspectivas e objetivos destas pessoas com o curso de Direito, servindo para atuação de forma autônoma, o qual antes era utilizado apenas como meio para buscar funções administrativas no Estado. (MACHADO, 2009).

Um ponto importante na história dos cursos jurídicos foi a publicação do Decreto nº 7.247 de abril de 1879, documento que permitiu o ensino livre, a partir daí, cresceu exponencialmente o número de instituições e cursos de Direito no Brasil. Conforme Martinez:

Dentro da formulação da hegemonia liberal, é no alvorecer do Positivismo Codificador que ocorre uma primeira transformação do Ensino Jurídico Brasileiro. As duas faculdades criadas em 1827 não mais supriam a necessidade de formação de profissionais do Direito. A recém-proclamada República e o sucesso da cafeicultura geravam transformações econômicas e demandas sociais, a chamada “industrialização tardia”. As pressões da sociedade civil sobre o Estado induziram a reforma educacional do Ensino Jurídico. Os dois cursos de Direito existentes deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira dessas faculdades criadas foi a da Bahia, em 1891 (MARTINEZ, 2009, p.58).

O Decreto flexibilizou o sistema de ensino, permitindo agora que outras instituições superiores oferecessem cursos de Direito, implementando suas ideologias de acordo com o mercado de trabalho. Por conseguinte, várias instituições foram instaladas no país, principalmente na rede privada de ensino, a qual não conseguiu fazer a manutenção de igual nível de ensino da rede pública, causando impactos negativos na qualidade oferecida. Assim começa a mercantilização do ensino, onde as empresas privadas enxergam no curso de Direito um mecanismo de obter lucros, tendo em vista o baixo custo de manutenção e muita demanda.

Na década de 60, constatando uma possível crise no ensino jurídico, instituíram o Exame de Ordem, objetivando aferir o conhecimento do estudante e verificar se há condição mínima para atividade advocatícia.

A chegada da Constituição de 1988 trouxe uma nova ordem jurídica, pois introduziu diversos direitos fundamentais, sociais, bem como temas relacionados à seguridade social, família, ciência, tecnologia, meio ambiente, entre outros. (SIQUEIRA, 2019, p.157). Tudo isso afetou o Estado e o Judiciário, exigindo-se mais profissionais do direito para se atender a essa nova realidade jurídico-política.

No começo da década de 90, o país já contava com 186 cursos de Direito, que possuíam a mesma estrutura curricular tradicional da reforma de 1973. Essa expansão acelerada de cursos de direito, marcou o início da crise no ensino jurídico, que se tornou reprodutor, deformador e insatisfatório no preparo de bacharéis para um mercado profissional saturado. (SIQUEIRA, 2019, p. 158).

2.2 Apontamentos sobre a crise do ensino jurídico

O primeiro curso de Direito no Brasil surgiu em 1827, havendo um crescimento exponencial de cursos oferecidos na rede privada e pública. Os números evoluíram da seguinte maneira: 1995, haviam 165 faculdades de Direito; 2001 sobe para 505; já 2014 atinge 1.284; no ano de 2015 era 1308 faculdades e em 2019 o Brasil atinge o incrível número de 1670 cursos de direito (PORTAL EXAME DE ORDEM, 2019).

Segundo informação do G1 Portal de notícias, em 2010, o Conselho Nacional de Justiça declarou que o Brasil possui mais cursos para formação de advogados que Estados Unidos, China e toda Europa juntos (G1, 2017).

Apesar do enorme quantitativo de cursos de Direito no país, o exame de ordem verifica um baixo índice de aprovação, demonstrando um problema de qualidade nos cursos de direito, pois em quantidade o Brasil

é campeão. Segundo dados extraídos de um sítio na internet da OAB, o exame XXIX de 2019 contou com mais de 105 mil inscritos, sendo aprovados para 2ª fase apenas 18720 deles, ou seja, cerca de 18% de aprovação no exame. Da mesma forma o exame XXVIII contou com apenas 20% de aprovação (OAB, 2019).

Analisando outros exames anteriores, percebe-se que a média de reprovação na primeira fase do exame de ordem gira em torno de 80%, ou seja, um dado indicador de que a quantidade de instituições superiores não se coaduna com a qualidade esperada para o curso de Direito (OAB, 2019).

Diante da situação, fica claro que o problema central está no sistema de ensino-aprendizagem das instituições que fornecem curso de Direito. Costumam pensar que o problema está na matriz curricular do curso, que uma matriz mais completa resolveria o problema da reprovação e falta de qualidade dos bacharéis em Direito, porém não é o que se verifica, explica Rodrigues:

O currículo tem sido mostrado historicamente como o grande vilão do ensino do direito. À sua defasagem se atribui grande parte dos males aí presentes. Como consequência, a maioria das propostas de reforma iniciam por essa instância, acreditando poder resolver uma crise estrutural através de um conjunto normativo e de uma nova estrutura curricular. O vício positivista se instala, dessa forma, também nas proposições das reformas, mesmo que mais de 150 anos de continuadas mudanças curriculares não tenham resolvido nenhum dos problemas básicos do ensino do direito (RODRIGUES, 2005, p. 17).

Portanto, o problema não se trata de uma questão de matriz curricular, uma vez que as instituições vêm modificando e aprimorando esse ponto há muitos anos e a crise continua a se consolidar, prejudicando drasticamente o resultado do ensino de Direito no país.

Sobre a crise do ensino jurídico no Brasil, pode-se dizer que ela possui três vertentes: científico-ideológica, político-institucional e metodológica.

A primeira se trata do fato de as instituições superiores ensinarem o Direito sob uma perspectiva mais legalista, focada em Leis formais. Outra crise é a político institucional, que se refere à mercantilização do ensino, a qual se deve ao excessivo número de cursos de direito no mercado, sendo ele tratado como um meio para adquirir um diploma e não para uma formação reflexiva, crítica, que o aluno aprenda a pesquisar e compreender. A crise metodológica está nos métodos de ensino duvidosos que são utilizados na graduação de direito. (SIQUEIRA, 2019, p. 160).

O fator de mercantilização do ensino, cursos com baixa qualidade, alto índice de reprovação dos bacharéis na OAB, falta de qualificação dos docentes e até mesmo a violência simbólica exercida nas salas de aula, demonstram que o ensino jurídico está precário, conduzindo-nos a um problema central: crise metodológica no processo de ensino-aprendizagem (SOUSA, 2018, p. 2).

A proliferação acelerada dos cursos de direito indica os interesses comerciais das instituições privadas, o que fez cair drasticamente a qualidade do ensino e mudança de como é enxergado o curso, qual seja, apenas um produto pra ser entregue a quem paga, totalmente dissociado da ideia de formação acadêmica do aluno.

Percebendo que a crise não está na matriz curricular nem falta de cursos no mercado, mas sim no processo de ensino-aprendizagem, é preciso agora identificar quais são as causas desta crise e como elas impedem a evolução e melhora do resultados no ensino de Direito.

3. Tradicionalismo no ensino jurídico e novas perspectivas metodológicas

3.1 Tradicionalismo e educação bancária

A tradição do ensino de Direito é a aula expositiva, alvo de inúmeros questionamentos pela doutrina há décadas e ainda assim continua sendo amplamente utilizada pelas instituições superiores que ofertam este curso.

Neste sentido, esta técnica pedagógica pode conter, implicitamente, um conjunto de problemas que faz ser questionável utilizá-la como instrumento único ou principal no processo de ensino. Este método centraliza o conhecimento na pessoa do professor, dando espaço a um ensino dogmático e reproduzidor de padrões que inviabiliza a criticidade e participação ativa dos alunos. (RODRIGUES, 2010).

O ensino jurídico atual está marcado por um modelo de ensino bancário muito criticado por Paulo Freire (1974, p. 41) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, definido como a transmissão de conteúdo pelo professor de forma que ele “deposita” as informações nos alunos, considerados sujeitos passivos, os quais recebem um saber considerado verdadeiro pelo professor. Ou seja, o professor deposita informações valendo-se das aulas expositivas que são comumente usadas no curso superior e depois cobra esse conhecimento a partir de provas que atestam o aprendizado, fazendo com que o aluno simplesmente acate a realidade teórica que tenha sido apresentada pelo seu professor.

Segundo informa Luis Carlos Concellier Olivo, são vários problemas que permeiam o ensino jurídico, consolidando a crise metodológica:

Entre as principais características do ensino jurídico atual encontram-se o tradicionalismo e o conservadorismo, que decorrem da influência do positivismo; desconhecimento da realidade e das necessidades sociais; ênfase no judicialismo e no praxismo; metodologia de ensino de aula-conferência; currículos voltados para as disciplinas dogmáticas; estudantes acomodados; corpo docente mal preparado; mercado de trabalho semisaturado; instituições administradas de forma centralizada; a concepção Ideológica do liberalismo. (OLIVO, 2000, p. 59).

O curso de direito foi um dos primeiros a se implantar no Brasil e influenciado por tendências conservadoras, liberais ele ficou marcado como uma prática dogmática e positivista que se mantém até os dias

atuais, inviabilizando uma mudança em seu modelo de ensino. No mesmo sentido, Francischetto (2011, p.23) diz que predomina nas faculdades de direito, desde o início em 1827, uma pedagogia liberal, tradicional e tecnicista. Pode-se dizer que o ensino é tradicional quando a metodologia utilizada se baseia em exposição verbal do professor e os discentes assumem uma posição passiva e acrítica diante dos conhecimentos transmitidos.

Leciona Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986, p.9) que há uma verticalização nas relações entre alunos e professores, centralizando o ensino na pessoa do docente, o qual acaba por não desenvolver o pensamento reflexivo e crítico no discente.

Além da passividade imposta pelo modelo tradicional de ensino, ele descontextualiza a ação pedagógica da realidade do aluno, ou seja, despreza todo o contexto social que o educando está inserido, sendo que a inclusão deste contexto poderia resultar maior compreensão do ordenamento jurídico de forma entrelaçada com sociedade. (FRANCISCHETTO, 2011, p.24).

Todo esse modelo de educação traçado elimina o pensamento crítico do aluno, não há espaço para reflexão, pois os conteúdos são transmitidos com objetividade e velocidade, prejudicando demasiadamente uma verdadeira formação acadêmica do discente. O que se trabalha nesta metodologia pedagógica em comento é a capacidade de o sujeito passivo, aluno, memorizar e reter textos legais, enxergando a norma e o processo como a finalidade principal do curso jurídico. Nesse sentido, diz Eisenmann(1973, p.51) : “Teaching for purely practical purposes is not university teaching in the true sense”³, ou seja, o ensino que possui finalidade estritamente prática não se trata do verdadeiro ensino

³ Tradução: “Ensinar com propósitos puramente práticos não é ensino universitário no verdadeiro sentido”.

universitário. Este ensino prático, tendo como finalidade a norma e o processo, cria uma barreira que dissocia o que é jurídico do que é social, como se uma coisa não influenciasse a outra.

É importante destacar também que os ambientes acadêmicos são espaços de violência simbólica, onde são impostas significações de ordens sociais, econômicas e culturais de uma classe dominante, a qual supõe que possuem valores compartilhados por todos (BOURDIEU E PASSERON, 1970, p.22).

Essa violência simbólica é sustentada pelo tradicionalismo e ensino bancário citado por Paulo Freire, uma vez que a atividade pedagógica está centralizada na figura do professor que, por meio de aulas expositivas, “deposita” informações no sujeito passivo, o aluno. São exemplos de violência simbólica: a valorização de disciplinas dogmáticas e processuais; o desprestígio de formas de solução de conflitos em favor de abordagem litigiosa de conflitos; a disciplina de Direitos Humanos em segundo plano na grade curricular, entre outras formas de violência, são fatores que obstaculizam a formação de um conhecimento emancipatório.

3.2 Novas perspectivas para crise no ensino do Direito

Diante do que foi exposto, valer destacar que a crise silenciosa no ensino jurídico é em pleno século XXI e anos de mudança curricular no curso não foram capazes de resolver o problema, pois se trata de algo qualitativo, trata-se de metodologia. Também é alarmante a quantidade de cursos de Direito no Brasil, uma vez que propicia a mercantilização do ensino, fator principal da crise instalada no ensino jurídico.

Portanto, tendo em vista a nova realidade e contexto da sociedade que vivenciamos, o modelo de ensino bancário, conservador e tradicionalista não possui mais efetividade para os cursos jurídicos. Precisa-se reformular todo o processo de ensino aprendizagem, saindo da

finalidade tecnicista e prática para uma finalidade reflexiva e crítica do meio social. Nesta linha diz Luiz Antônio Bove (2006, p.137) que o ensino jurídico deve ultrapassar o simples ensino e instrução, visando o discente compreender a totalidade dos fatores, discutindo problemas, fornecendo ao aluno ferramentas teóricas e analíticas que possam incutir uma compreensão mais aprimorada da comunidade no qual ele está inserido.

Paulo Freire, professor e filósofo brasileiro, um dos maiores educadores do século XX, tem um papel importante nesta função de reformulação pedagógica. Segundo Freire (2011, p.12), o aluno deve se considerar também com um sujeito ativo no processo de ensino, pois ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim viabilizar a construção conjunta do saber. O processo de ensino precisa, portanto, ser horizontalizado, deixando o aluno de ser um simples sujeito passivo ou objeto de depósito de conhecimento, para que possa haver um maior diálogo entre aluno e professor na construção do conhecimento reflexivo.

Visando sair do modelo tradicional de educação, é necessário uma mudança de comportamento dos docentes, estes precisam deixar de ser reprodutores do conhecimento e passar a construí-lo de forma conjunta com os discentes, incentivando uma atitude crítica e reflexiva nos mesmos (SIQUEIRA, 2019, p.162).

A verticalização presente no ensino tradicionalista e conservador vigente precisa dar espaço para uma prática educativa horizontal, com diálogos democráticos. O educador, num plano mais humanista, passa a ser problematizador, trabalhando um diálogo perene e horizontal entre as partes envolvidas no processo de ensino (FREIRE, 2011, p.16).

Um equívoco no método tradicional é a finalidade prática do curso de direito, de conteúdo, norma e processo. Esta educação não pode ter o objetivo único de transmissão de conteúdo, ela precisa fazer o sujeito questionar sua posição na sociedade, tornando-o um ser crítico. Da mesma

forma, não pode ser neutra e mecânica, pois ela deve permitir que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem sejam convictos de que mudar é possível, possibilitando uma capacidade de “ler o mundo”, criticá-lo e problematizá-lo. (FREIRE, 2011, p. 35).

O padrão de ensino vigente que predomina é tradicional e tecnicista, totalmente o oposto do ensino emancipatório que se pretende atingir como forma de solução à crise do ensino jurídico. O professor deve abandonar a usual linearidade nas metodologias de ensino e abrir espaço ao que é novo, às alternativas criativas e diferentes que provoquem a curiosidade nos educandos e incentivem a pensar de forma crítica e assim terem a capacidade de buscar suas próprias respostas, construir também conhecimento.

As aulas expositivas, outrora mencionadas, técnica tradicional e conservadora do ensino jurídico devem ser substituídas por aulas dinâmicas, problematizadas e criativas. O educador deve oportunizar o debate, perguntas e diálogo, os quais permitirão que o aluno reflita sobre os institutos jurídicos de forma correlacionada com o contexto social vigente.

A evolução do ensino tradicional é o ensino problematizador que segundo Caio Farah Rodriguez e Joaquim Falcão(2005, p. 12), é aquele que assume pelo menos três sentidos: a) o de não naturalizar ou eternizar entendimentos já estabelecidos haja vista que são contingentes e passíveis de recontextualização; b) o de desenvolver no educando a capacidade analítica e prática para solucionar problemas e também compreender as múltiplas soluções que se apresentam avaliando-as segundo critérios justificáveis; c) o de engajar o aluno trazendo para sala problemas atuais, que se conectam com experiências cotidianas e relevantes de sua vida.

Assim, o ensino problematizador permite a recontextualização de temas que eram considerados acabados, permite que o aluno tenha

condições de criar alternativas para solucionar problemas conhecidos, bem como a conexão da realidade cotidiana com as teorias aprendidas em aula. O resultado é um sujeito reflexivo, crítico, mais eficiente e adequado contexto dinâmico da sociedade que vivemos.

A mudança precisa acontecer também com o corpo docente, pois estes precisam de formação pedagógica para ser professor e o curso de Direito, bem como demais bacharelados, não habilita os profissionais para o magistério, visto que não há o ensino de práticas pedagógicas no curso. André Luiz Lopes dos Santos (2002, p.6) informa que quem ensina Direito precisa ser preparado, pois quem dá aulas não são profissionais da educação, mas sim juristas que precisam, da mesma forma, saber habilidades pedagógicas para ser professor.

Conclusão

Diante da leitura do que foi abordado no presente artigo, percebe-se que o ensino jurídico contemporâneo passa por uma crise, pois não está formando profissionais com nível de ensino condizente com os requisitos do mercado de trabalho, o que indica os baixos níveis de aprovação no Exame de Ordem, conforme demonstrado em dados do próprio Conselho Federal da Ordem dos Advogados.

Entre os fatores que causam a referida crise, está a evolução exponencial das faculdades de direito gerando um ensino mercadológico que enxerga o curso como um produto a ser entregue aos consumidores, sem importar com a verdadeira formação do aluno. Outro problema é a herança de um método de ensino excessivamente tradicional e tecnicista, marcado por uma educação bancária na perspectiva de Paulo Freire, comprometendo a qualidade dos bacharéis que se inserem no mercado.

Possui papel importante o ensino jurídico, pois está relacionado com a dinâmica de evolução social do país, já que a existência de profissionais

do direito bem qualificados colabora com a atenuação de desigualdades sociais por meio da aplicação das leis bem como contribui para manutenção e aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

O aprimoramento do ensino jurídico significa avanço para o próprio Estado e sociedade na busca por preservação e aperfeiçoamento das garantias fundamentais. Portanto, o estudo sobre ensino jurídico não é de interesse exclusivo do ensino superior, mas sim um assunto de interesse Estatal, pois a baixa qualidade do ensino jurídico interfere negativamente no Estado Democrático de Direito.

Isto posto, visando solucionar a crise atual do ensino jurídico, requer-se que ele seja repensado, que haja uma reformulação pedagógica, esvaziando o tradicionalismo e educação bancária presentes nos cursos de Direito há várias décadas. É necessário, portanto, superar a verticalização do ensino, aulas expositivas de mera reprodução de conteúdo, autoritarismo, desconexão da realidade teórica com realidade social e limitação da capacidade crítica dos discentes.

Valendo-se dos ensinamentos de Paulo Freire, o modelo educacional nos cursos de Direito deve ser substituído por uma educação transformadora, crítica e libertadora. No processo de ensino-aprendizagem, os alunos devem deixar de ser sujeito passivo, passando a construir conjuntamente o conhecimento com o professor, por meio de uma aula mais dialógica, horizontalizada, que permita uma educação reflexiva ao sujeito. Para tanto, é necessária uma melhor formação pedagógica do corpo docente, pois estes não podem ser apenas conhecedores das normas do direito, mas também de ferramentas metodológicas para desenvolver uma aula com finalidade transformadora do sujeito.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do Ensino jurídico no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. v. 3, n 3, São Paulo, 2006
- BRASIL, Constituição Federal de 1988. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.
- EISENMANN, Charles. **The University Teaching of Social Sciences: Law**. Paris: UNESCO, 1973. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002860eo.pdf>>. Acesso em: 08. Jan. 2020.
- FRANCISCETTO, Gilsilene Passon Picoretti. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2011.
- G1, Portal de Notícias. **Brasil tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos, saiba como se destacar no mercado**. Publicação: Jul. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghml>>. Acesso em: 08. Jan. 2020.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história: lições introdutórias**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 08. jan. 2020

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

OAB, Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. **Desempenho Nacional por Instituições de Ensino**. OAB, 2019. Disponível em: <<https://examedeordeem.oab.org.br/DadosEstatisticos>>. Acesso em: 12. Jan. 2020.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para quem?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PORTAL EXAME DE ORDEM. **Brasil atinge a marca de 1670 faculdades de Direito**. Publicação. Jul. 2019. Disponível em: <<https://blogexamedeordeem.com.br/brasil-atinge-a-marca-de-1670-faculdades-de-direito>>. Acesso em: 09. Jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas**. Revista de Direito da Fundação Getúlio Vargas. Vol. 6. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>. Acesso em: 08. Jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo; RT, 1995.

RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO, Joaquim. **O projeto da escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV**. Caderno Educação e Direito. v.1 Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em: <<https://biblioteca.digital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10397/Cadernos%20FGV%20Direit>

o%20Rio%20-%20Vol.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12. Jan. 2020.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002

SIQUEIRA, Nayara Milhomens. **Os Aspectos do Tradicionalismo e da Educação Bancária no Ensino Jurídico Brasileiro**. Anais do XXVIII Encontro Nacional do CONPEDI. Goiânia, 2019.

SOUSA, Monalisa Rocha Quintas de. **História e Crise do Ensino Jurídico no Brasil: da construção do modelo tradicional à atual necessidade de reformulação pedagógica**. Anais da VI Semana da Licenciatura em História do IFG – Instituto Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

Avaliação do estudo do ensino jurídico no Brasil: uma revisão da literatura

*Daniel Ferreira dos Santos*¹

*Fabício Veiga Costa*²

1. Introdução

No Brasil, as instituições isoladas de ensino superior continuam a prevalecer numericamente sobre as universidades, impondo ainda um estilo de funcionamento que mantém os cursos desagregados, ou melhor, em outra óptica, agregados em torno de uma reitoria, como antigamente. Já o curso de Direito ao perseguir a excelência acadêmica, o ensino jurídico teve que formar profissionais autônomos, intelectual, moral e eticamente, para atuar na realidade, conscientes do papel que devem desempenhar no fortalecimento da democracia, na busca da atenuação das desigualdades sociais. Foi preciso “desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo”.

Ao longo do tempo percebeu-se que o futuro do Curso de Direito parecia residir no seu caráter crescentemente público, transindividual, bem como numa pedagogia de ensino jurídico que seja interdisciplinar e dialética. O futuro do jurista estava na capacidade em exercer tecnicamente a profissão e, ao mesmo tempo, exercitar a cidadania pelo compromisso de interpretar e aplicar o Direito sem desvinculá-lo de suas finalidades ético-políticas.

¹ Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Professor Universitário.

² Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

O Direito trabalha com seres humanos, e qualquer erro do profissional pode ter grandes implicações na vida de alguém. Assim, é preciso que o futuro advogado, juiz, desembargador, promotor entre outros adquira, ainda na graduação, valores éticos/morais e noções básicas de prática profissional, que lhe permitam exercer corretamente a profissão que escolheu.

O assunto em questão é importante em razão das dúvidas que cercam o presente tema, bem como posicionamentos contrários e favoráveis. Portanto, a pesquisa ora analisada tem como finalidade de avaliar o estudo jurídico no Brasil.

Assim, surge a seguinte pergunta problema: como foi desenvolvido o estudo do ensino jurídico no Brasil? O objetivo do estudo foi avaliar historicamente a evolução do ensino jurídico no Brasil. Este trabalho se justifica pela importância em se compreender essa evolução, além dos desafios.

O método pode ser conceituado como regras que têm por objetivo de resolver determinado problema ou explicar um fato através de hipóteses ou teorias que devem ser testadas para ser comprovadas. A presente pesquisa é documental, realizada através da leitura de livros, monografias e artigos científicos sobre o tema.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma análise teórica e interpretativa, através da consulta em artigos científicos, doutrinas, jurisprudências e leis que versem sobre o tema, para chegar às conclusões e responder à pergunta problema em questão.

2. Ensino superior no Brasil

2.1. Histórico

O Brasil, na qualidade de colônia portuguesa, fornecedor que era de riquezas minerais e agrícolas, teve o nascimento dos cursos universitários

de maneira muito tardia, porquanto, a preocupação lusitana estava, neste contexto, voltada, unicamente, à defesa do território contra a cobiça internacional e a luta, lamentavelmente, contra os nativos.

Assim, somente com a chegada da família real ao Brasil, de forma escamoteada, fugitiva que era dos empecos impostos por Napoleão em 1808, pode-se dizer, tranquilamente, que teve início, embora de forma extemporâneo, o processo para a implantação de cursos superiores no território brasileiro (BOVE, 2006; MEDINA, 2006).

Pois, sabidamente, se deduz que a educação nunca esteve na cogitação dos interesses dos governantes, “d´aquém e além-mar”. Por sua vez, antes da vinda da família imperial para o Brasil, os jesuítas foram, de fato, os precursores do ensino, mais pelo interesse na catequese que, propriamente, pelo respeito ao direito humano. Destarte, apesar da colônia possuir doutores de várias formações universitárias, como médicos, bacharéis em direito, físicos e sacerdotes, estes eram oriundos das universidades européias, em especial, também, em face da facilidade idiomática, em sua maioria, estudavam em Portugal, repete-se, império na época colonizadora. Por conseguinte, com uma realidade social e cultural muito diversa daquela vislumbrada no Brasil nesse período colonial.

Por isso, que os enviados para estudarem nas escolas da Europa, ou eram filhos de abastados fidalgos coloniais ou altos funcionários da Igreja ou da Corte.

Nessa época, um curso superior de Engenharia Militar teria existido no Rio de Janeiro, para formar profissionais capazes de construir fortalezas nas regiões fronteiriças e no litoral brasileiro, além de pontes e estradas. Tal fato, ocorrido nos fins do século XVII, durante o governo do Vice-rei Conde de Rezende, não se traduziu, evidentemente, no ingresso do Brasil no curso superior, visto tratar-se apenas de um prolongamento de formação militar dos oficiais lusitanos. (BOAVENTURA, 1997)

Por sua vez, ministravam-se nos conventos dos jesuítas carmelitas e franciscanos, aulas de nível universitário, para uso exclusivo dos padres e seminaristas, onde se estudava, predominantemente, Filosofia, Teologia e Gramáticas Latina, Grega e Portuguesa, para aperfeiçoamento intelectual e moral, para a prática e ensino eclesiástico.

Algumas tentativas foram empreendidas no sentido de instituírem-se universidades na então colônia portuguesa, mas infrutíferas, em decorrência à falta de visão dos governantes, tanto portugueses quanto brasileiros. A mais notória aconteceu quando da Inconfidência Mineira, pois os inconfidentes, além da república, sonhavam em albergar Minas Gerais com um estabelecimento de ensino superior para uso dos brasileiros. A ideia sucumbiu quando sufocado o movimento. Assim, em 1797, tentou-se, junto ao governador da Capitania Mineira, a implantação de uma cadeira de Anatomia, Cirurgia e Partos, com a finalidade principal de atender a população nas suas necessidades prementes de saúde pública; no entanto, tendo em vista, ainda, o recente movimento inconfidente, teve seu pedido negado.

De forma transversa, poderíamos dizer, ironicamente, que o Brasil deve sua incursão no campo dos cursos superiores a Napoleão, pois, se não houvesse a invasão de Portugal, certamente a Família Real Imperial teria lá permanecido, por conseguinte, a história teria tido um caminhar bem diferente. Por ser oportuno em tudo e por tudo, deve ser trazido à colação o fato de que o Brasil é o único país americano que teve um Governo Imperial, evidentemente excluindo-se o antigo Reino Andino dos Incas e Astecas. (BOVE, 2006)

Desta feita, com a vinda da Família Real para o Brasil, foram criadas as escolas médico-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro, respectivamente, em 18 de fevereiro de 1808 e 2 de abril do mesmo ano.

Seguiram-se, assim, em 5 de novembro de 1808, a criação da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Morro do Castelo, na mesma Real Cidade do Rio de Janeiro.

Sobrevieram, ainda, por iniciativa do Príncipe Regente: a Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, que criou a Academia Real Militar da Corte, lançando-se, assim, a semente do curso de Engenharia que, anos mais tarde, se converteria na Escola Politécnica; o Decreto de 23 de fevereiro de 1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica, a ser ministrada por José da Silva Lisboa, o inspirador da abertura dos portos brasileiros às nações amigas; o Decreto de 12 de outubro de 1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil que, no mesmo ano, se converteria em Academia das Artes, por influência dos artistas que compuseram a Missão Francesa chefiada por Joaquim Lebreton e da qual fizeram parte entre outros, Debret e os irmãos Taunay, Nicolau, o pintor e Augusto, o escultor. (BASTOS, 1998)

Sublinhe-se que, devido ao bloqueio continental imposto por Napoleão, os retendentes universitários já não podiam mais cruzar os mares com destino a Coimbra e Montpellier. Assim, de forma oblíqua, foi compelido que fossem criados cursos superiores com pouco critério educacional para atender os anseios imediatos dos filhos da aristocracia colonial dominante. Com isso, o sistema de ensino superior sofreu, já de início, de forma significativa, a interferência marcante dessas faculdades, pouco universitárias, mas, na essência, com notada coloração política governante da época.

E, somente a partir da proclamação da Independência, viria a ser implantada a rede de escolas, mas não como uma rede propriamente dita, e sim, cursos superiores, tendenciosamente com anseios governamentais, influenciados pela elite e clero dominante, voltados exclusivamente para a formação profissional.

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, assegurava a criação de “colégios e universidades”, que não se concretizou. Porém, somente no ano de 1827, no dia 11 de agosto, nasceram os dois primeiros cursos jurídicos: um em Olinda, depois transferido para Recife, e outro em São Paulo. E somente no ano seguinte entraram esses cursos em funcionamento, estando o de São Paulo sediado no convento dos Franciscanos, no Largo de São Francisco. Por outro ângulo, essas faculdades deixavam, na oportunidade de suas implantações, muito a desejar quanto à qualidade do ensino jurídico ministrado. Devendo ser ressaltado que integrava nessa época, entre outros acadêmicos, grandes poetas e escritores como: Álvares de Azevedo, Castro Alves, Fagundes Varela, Bernardo Guimarães, em São Paulo, e Sílvio Romero, Tobias Barreto, entre outros, em Pernambuco. (BASTOS, 1998)

Em outro direcionamento, algumas tentativas foram feitas para instituir uma universidade no Brasil, como a do Visconde Goiânia, em 1847, a de Paulino José Soares de Souza, em 1870 e outros. Bem-intencionado, o Imperador D. Pedro II, em sua última fala, acontecida em 1889, demonstrava hialinamente seu interesse em dotar o Brasil de uma universidade, porém, com seu degredo para Portugal, tudo voltou à estaca zero. Nessa sintonia, a Constituição Republicana de 1891, no capítulo dedicado à educação, admitia no art. 34 que ao Congresso incumbiria, se bem que não privativamente, “criar instituições de ensino superior”. (FALCÃO NETO, 1984)

Por sua vez, em 1912 nascia no Estado do Paraná a primeira universidade da história do País, mas que, lamentavelmente, desapareceria três anos mais tarde, em 1915. Somente em 1920, pelo Decreto n. 14343, de 7 de setembro de 1920, do Presidente da República, Dr. Epitácio Pessoa, surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, que viria a ser, mais tarde, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, organizada

mediante a reunião dos cursos superiores existentes na cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, esta nascida da fusão de duas outras, Faculdade Livre de Direito e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, dois cursos privados sem maior expressão.

Tratava-se, assim, de cursos isolados, sem nenhuma vinculação que os interligasse, a não ser a reitoria. Portanto, era um entrelaçamento de cúpula e não de base, daí seus notórios entraves e insucessos.

Em outro ângulo, observa-se que, em São Paulo, após a Revolução Constitucionalista de 1932, graças à imigração européia e japonesa, com consequente aumento tecnológico, emergente do avanço industrial, somado ao bom padrão de ensino fornecido pela rede pública, tornando-se, mormente, o estado líder no tocante ao ensino superior, com posição de destaque no cenário nacional.

Em face disso, o ensino superior refletia na diversificação de seus cursos o dinamismo que era outorgado pelo Estado, além da Faculdade de Direito, criaram-se: a Escola Politécnica, em 1894; e a Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” (Piracicaba), em 1899, ano em que também foi fundada na capital, inicialmente, como instituição privada, a Escola de Farmácia e Odontologia. A presença da iniciativa privada no Ensino Superior Paulista já datava do ano de 1897, quando começou a funcionar a Escola de Engenharia Mackenzie. Em 1908, outra instituição privada: a Faculdade de Filosofia São Bento. Em 1913, a Faculdade de Medicina, tendo seu corpo docente acrescido de professores franceses e italianos, revelando-se, por isso, uma escola de altíssimo nível acadêmico e científico, então comparados aos padrões internacionais. (BOVE, 2006)

Com esse notado avanço, empresários e intelectuais articularam-se para fundar uma faculdade de estudos sociais e políticos, voltada à formação de uma elite moderna e culta. Nascia, então, a Fundação Escola

Livre de Sociologia e Política, no ano de 1933, para melhor qualificar intelectualmente a elite paulista.

Ulteriormente, um ano depois, em 1934, conforme se infere do Decreto n. 6283, de 25 de janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo – USP, que reuniria os cursos superiores existentes no estado em uma tentativa de verdadeira integração universitária, por meio da recém-estruturada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. As faculdades agregadas à USP foram: Direito (que passou de federal a estadual), Politécnica, Medicina, Agronomia “Luiz de Queiroz”, Farmácia e Odontologia, Instituto de Educação Caetano de Campos, Medicina Veterinária. Anos mais tarde, outras mais se agregaram ao elenco original, a saber: Higiene e Saúde Pública (1945), Ciências Econômicas e Administrativas (1946), Arquitetura e Urbanismo (1948), Medicina e Odontologia de Ribeirão Preto, Engenharia de São Carlos, Odontologia de Bauru, além da recente Escola de Comunicação e Artes. (MARTINEZ, 2005)

Nessa época, foram consolidadas, definitivamente, as funções precípua da universidade moderna, que se encontravam bem delineadas nesse decreto, a saber: ensino, pesquisa e extensão, introduzindo-se a utilização da tecnologia de comunicação para a sua esmerada divulgação cultural.

Com efeito, intentou a Universidade de São Paulo – USP, fazer com que a Faculdade de Filosofia fosse como um tronco comum de estudos básicos, a partir do qual se ramificaria para os cursos profissionalizantes.

Desta forma, o concurso vestibular não deveria mais ser prestado para este ou aquele curso, e sim para a universidade, sendo obrigatório a todos os alunos percorrerem o tronco comum, como uma espécie de matérias básicas do ensino universitário contemporâneo, antes de optar pela área profissional.

Notadamente, as dificuldades enfrentadas para implantar o novo projeto foram enormes, mesmo porque a tradição dos institutos isolados era mais forte do que a intenção dos inovadores e, depois, porque não havia um campus, como hoje. (MARTINEZ, 2005)

No entanto, apesar de sua modernidade e do alto nível científico de sua atividade acadêmica, a Universidade de São Paulo – USP, jamais conseguiu realizar por inteiro o revolucionário projeto dos seus fundadores, sendo que a própria Faculdade de Filosofia, então porta de entrada de todos os cursos, acabou por ser transformada, com o decurso do tempo, em um instituto profissionalizante, voltado à formação de professores secundários.

Ora, o ideal de uma universidade está intimamente atrelado e subordinado à integração, mas até hoje, com nova denominação (interdisciplinar), não foi possível implementá-la de forma satisfatória. Outrossim, nas décadas de 1950 a 1970, foram criadas Universidades Federais, uma em cada Estado, além de outras estaduais, municipais e particulares, inquinadas pelos mesmos empecos.

Ademais, a partir dos anos de 1970 o número de matrículas elevou-se sobremaneira, graças à maior concentração urbana da população e a exigência de melhor qualificação de mão de obra e de serviços que se asseverou.

Por outro lado, impossibilitado o Governo de atender à demanda crescente, criou-se, obliquamente, facilidades para que a iniciativa privada expandisse sua rede de escolas, sendo que milhares de cursos novos se espalharam por todo o território nacional. Assim, não houve tempo suficiente para elaboração de minudente planejamento racional da expansão, com isso resultando na improvisação do corpo docente e, conseqüentemente, na queda abrupta da qualidade de ensino da iniciativa privada (FARIA, 1987).

O resultado de toda essa expansão caótica é o profundo desprendimento existente entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, a primeira editada em 20 de dezembro de 1961, sob o n. 4024, rica em sugestões para um ensino qualificado, e a realidade depauperada que se encontrava no cotidiano da rede de estabelecimentos de ensino superior.

Invoca-se, por conseguinte, a transformação de institutos isolados em universidades, de início no ensino privado, mas, numericamente, ainda é grande a predominância dos primeiros, isto é, das entidades isoladas.

Em síntese, hoje como ontem, no Brasil, as instituições isoladas de ensino superior continuam a prevalecer numericamente sobre as universidades, impondo ainda um estilo de funcionamento que mantém os cursos desagregados, ou melhor, em outra óptica, agregados em torno de uma reitoria, como antigamente.

3 Ensino jurídico no Brasil

3.1 Desenvolvimento histórico

Realmente, a criação dos cursos jurídicos no Brasil deu-se em face da divergência existente entre a elite imperial e a elite nacional civil, sob a hegemonia da Igreja, que controlava a infraestrutura de funcionamento cartorial e eleitoral e, sob a influência de interesses políticos, econômicos e administrativos, com o objetivo precípua de formar a elite política e administrativa nacional. Contudo, devido a essas influências, desvirtuou-se para a formação, tão somente, de advogados e magistrados, que constituíam os quadros judiciais, e não como deveria sê-lo, com formação de juristas com uma visão descortínea, como se pretende fazê-lo hoje. (BOVE, 2006)

Destarte, farta documentação pode ser encontrada no período que antecedeu à criação dos cursos jurídicos no Brasil (1823-1827), referente

aos debates parlamentares. Tentava-se, assim, a quebra da pressão existente sobre nossos estudantes, que em Coimbra procuravam preparo profissional.

Nesta visão, José Feliciano Fernandes Pinheiro, em 14 de junho de 1823, em discurso proferido, expressa o sentimento possuído pelos estudantes. O resultado de seu discurso resultou em Projeto de Lei da Comissão de Instrução Pública, no qual se propunha a criação de duas universidades, com sede uma em São Paulo, outra em Olinda, postulando, entretanto, a criação imediata de um Curso Jurídico na Cidade de São Paulo, que seguiria, provisoriamente, os estatutos da Universidade de Coimbra. (BASTOS, 1998)

Muito se discutiu sobre a instalação geográfica das universidades, de caráter eminentemente político e regionalista, ou seja, sempre com uma visão geopolítica. Inclusive, (MONTEZUMA, 1874) postulava Minas Gerais, contrariando as proposições oficialistas. Apesar da concentração da maioria dos intelectuais no Estado da Bahia, a resistência oposta à Independência foi um óbice para que ali se instalassem os cursos jurídicos, ao passo que a posição política de São Paulo e Pernambuco, durante o processo da Independência, foi decisiva para as instalações dos cursos.

Podia-se, assim, vislumbrar nesse contexto a influência de três elites sociais, cada uma com uma linha de atuação: uma de caráter regional, outra mais liberal e a elite imperial, está com livre acesso ao âmbito da Corte.

Contudo, a influência e as condições de se implementar as decisões pertenciam na realidade à elite imperial, que detinha o controle do Estado.

Entretanto, tivemos casos em que a elite civil mais liberal venceu, como em 1823, quando da Assembleia Constituinte e outros vencidos pela elite regional, como em 1827, quando da promulgação de Lei de 11 de agosto, com a consequente instalação dos cursos em São Paulo e Olinda.

Conforme já assinalado, a Assembleia Constituinte havia aprovado a criação das Faculdades em São Paulo e Olinda, respectivamente. Entretanto, contrariando aquele projeto de lei e, posicionando-se, de forma cândida, a força política no processo de criação desses cursos, foi apresentado o projeto de lei em 5 de julho de 1826.

Percebe-se que, durante os debates que ocorreram na esfera legislativa no período de julho de 1826 a agosto de 1827, a intenção, no sentido de que os currículos dos cursos jurídicos teriam, como preocupação fundamental, a finalidade de transmitir os pressupostos ideológicos do Estado, de forma a conter o progresso de posições contrárias ao modelo imperial, conforme Visconde de Cairu (APB-AC, 1874; BOVE, 2006).

A preocupação tinha fundamento, pois a consolidação do novo Estado de Direito estava em jogo. Promulgou-se, dessa forma, a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, em face de uma conturbada época crítica de nossa política governamental, influenciada, como sempre, pela elite dominante.

Portanto, também nessa época, como nas anteriores, saltava à vista a influência eclesiástica na estrutura burocrática do Estado, como pode ser inferido, de forma transversa, pela inclusão no currículo as disciplinas voltadas para o Direito Eclesiástico. Dessa forma, o ensino do Direito Processual ficou relegado a segundo plano, favorecendo a Prática Forense e, por último, a falta de método para o ensino, apesar do pronunciamento embaixador de José Clemente Pereira (CCJB, 1826; MELO; DE CACHOEIRA, 1977).

A Lei não incluiu a disciplina do Direito Romano. No entanto, o estatuto, na sua introdução, além de exaltar as virtudes do ensino do Direito Romano, estabelecia que deveria ser ele a fonte primeira do Direito brasileiro (MELO; DE CACHOEIRA, 1977).

De fato, somente em 16 de agosto de 1851, pelo decreto n. 608, foi introduzido no currículo jurídico do Império a cadeira de Direito Romano, o ensino das disciplinas Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal e a Prática Forense, criando também, a cadeira de Direito Administrativo, reconhecidamente necessária à formação e preparação das elites administrativas do Império.

Em 30 de março de 1853, foi promulgado o Decreto n. 1134, o qual assinalava em seu artigo 10: Os atuais Cursos Jurídicos serão constituídos em faculdades de Direito, designando-se cada uma pelo nome da cidade em que tem ou possa ter assento”.

Consolidou-se o currículo, quando do Decreto Regulamentar do Curso de Direito n. 1386, de 28 de abril de 1854.

O período que sucedeu à década de 1850 trouxe com ela alterações decisivas para o ensino jurídico e para a própria educação brasileira.

Dentro do ensino oficial, professores foram admitidos para lecionar, alternativamente, com as lentes imperiais. A migração da população para o interior fez com que escolas não apenas primárias fossem necessárias e, não podendo suprir essa necessidade, o Estado passou a admitir que particulares passassem a ministrar o ensino superior para as elites locais.

O ensino jurídico era criticado, principalmente pela falta de oportunidade ao menos favorecido, a ponto de merecer críticas na época de políticos que registraram seus reclamos e anais parlamentares (APB-CD, 1854).

Emergiram em toda a Europa políticas de incentivo à liberdade de ensino, pois estavam sendo implantadas e incentivadas na forma da mitigação transportada pelos ideais da Revolução Francesa. No Brasil, entretanto, essa política, que permitia o ensino particular oferecido nos próprios estabelecimentos oficiais, por professores livres, não foi

assimilada pelos políticos da época, nem mesmo pela própria sociedade, provocando assim uma desestruturação em todo o modelo, afetando, consequentemente, o ensino jurídico.

O Decreto n. 3454, de 1865, procurou imprimir uma nova orientação para o ensino jurídico no Brasil. No entanto, o que fez foi provocar forte reação no Parlamento, que argüiu a sua inconstitucionalidade, alegando ser o Poder Legislativo o órgão competente para legislar sobre o ensino (BASTOS, 1998).

Desejava-se, pois, a formação de quadros administrativos, vinculados à cadeira de Ciências Sociais da mesma forma que se pretendia opcional, a cadeira sobre Direito Eclesiástico. Politicamente, buscava-se diminuir a influência da Igreja nos assuntos de Estado, retirando-a, paulatinamente, tanto da parte burocrática como também do ensino oficial. Já na época, enfrentava o Estado, sobremaneira, dificuldades no ensino oficial e a proposta de liberdade de ensino, além de suprir sua deficiência, seria uma alternativa para o ensino ministrado pela Igreja em nível primário e para os educadores livres. Ingressando a iniciativa privada no nível superior, afastaria a Igreja, de vez, do ensino superior oficial, o que realmente ocorreu mais tarde com a criação das Universidades Católicas. Porém, não vingou o aludido decreto (BOVE, 2006).

Por outro ângulo, Paulino de Souza, Ministro do Império na época, acreditava na criação de uma Universidade. Para tanto, necessário seria agregar às Faculdades já existentes na Corte (Medicina e Escola Central), com uma Faculdade de Teologia e outra de Ciências Jurídicas e Sociais, que deveriam ser criadas, instituindo-se assim um Conselho Superior de Ensino, que teria a competência para sugerir melhoramentos. Melhor refletindo, apresentou projeto para criação na capital do Império, uma Universidade.

Isso, além de ser menos oneroso, aliado ao fato do ensino livre possuir melhores condições de expansão, significativamente, prejudicou em muito a introdução de uma Universidade na Corte. A implantação do ensino livre, em expansão na Europa, com a criação de universidades, especialmente as católicas, foi efetivado no Brasil por meio de decretos imperiais com notória preferência voltada à expansão das escolas isoladas.

Em conclusão, faltaram propósitos educacionais ao Império na época para o ensino jurídico.

3.2 Atualidades do ensino jurídico no Brasil

A situação atual do ensino superior jurídico demonstra desajustes de diversas ordens, desde problemas de democratização do acesso aos alunos provenientes de um ensino fundamental e médio em transformação, passando por um processo de ensino e aprendizagem no ensino superior que não consegue agregar conhecimento, até um prometido sucesso profissional que não garante ao aluno sequer uma competição justa por uma vaga no mercado de trabalho. Ao analisar a quantidade e a qualidade do ensino jurídico, Paulo Roberto de Gouvêa Medina (2006) declara:

A formação jurídica está em xeque, sem dúvida, em consequência da proliferação indiscriminada de cursos e da inevitável queda de qualidade que se verifica na medida em que o interesse comercial para ser a mola propulsora da expansão dos cursos e a falta de critério para a sua instalação fazem com que se criem novos cursos sem atender ao requisito da necessidade social (MEDINA, 2006,p.30)

A democratização do acesso precisava ser promovida, mas deveria ter sido feita sem abrir mão da qualidade, pois o ensino superior, desde sua origem, era privilégio de poucos. No entanto, não se podia promover a quantidade em detrimento da qualidade.

Ao perseguir a excelência acadêmica, o ensino jurídico deve buscar formar profissionais autônomos, intelectual, moral e eticamente, para atuar na realidade, conscientes do papel que devem desempenhar no fortalecimento da democracia, na busca da atenuação das desigualdades sociais. É preciso “desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo”, conforme o art. 43 da LDB(BRASIL, 2005).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), houve campo democrático para transformações substanciais no ensino jurídico. Vários Direitos e garantias foram introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro pela lei maior (BRASIL, 1988), e a onda cidadã permitiu inovações nos cursos de Direito.

Em virtude das repercussões sociais da crise dos cursos de Direito, a OAB, por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992 iniciou um estudo nacional, buscando uma “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”. Começou-se pela realização de estudos e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito no Brasil, tendo como parâmetro regulador a Resolução CFE 03/72 (BARRETO FILHO, 1972), até aquele momento ainda responsável pelas diretrizes do ensino jurídico.

Sem uma atuação maior do Estado, a Portaria 1.886/94 (BRASIL, 1994) (já revogada) poderia ter seguido os mesmos caminhos da regulamentação anterior. Todavia, a presença de outras regras, entre as quais a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995) voltado à avaliação do desempenho discente, e as Avaliações Institucionais Externas, voltadas à análise das condições de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES).

No aspecto estrutural, a antiga Portaria de 1994(BRASIL, 1994) criou a exigência de que cada curso de Direito mantivesse um acervo jurídico de,

no mínimo, “dez mil volumes de obras jurídicas e referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação”. No que concerne ao estágio, passou a exigir a criação de um “Núcleo de Prática Jurídica” dotado de “instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais”.

Como crítica, os aportes dessa Portaria, mesmo ao inovarem e tentarem superar o aspecto das reformas limitadamente curriculares, deixaram exposto o maior dos espaços de aprendizagem, a sala de aula, porquanto é nela que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico tradicional. Segundo Jean-François Lyotard (1989): A crise do saber científico, cujos sinais se multiplicaram desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que, por sua vez, seria o efeito do progresso das técnicas e da expansão do capitalismo. Ela advém da erosão interna do princípio de legitimidade do saber. Esta erosão acha-se em ato no jogo especulativo e é ela que ao desmanchar a trama enciclopédica na qual cada ciência deveria encontrar o seu lugar, as deixa emancipar (LYOTARD, 1989, p. 82).

Acompanhando as grandes repercussões desse processo de avaliação do ensino jurídico, da Comissão de Ensino Jurídico da OAB surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESU/MEC. A conclusão desse processo de análise autoavaliativa da práxis dos cursos de Direito resultou na elaboração do texto final da Resolução 9 de 2004 (BRASIL, 2004) que revogou a Portaria 1.886/94 do MEC (BRASIL, 1994), que por sua vez revogou a Resolução CFE 03/72 (BRASIL, 1972). Assim, temos que a regulação do ensino jurídico no Brasil é feita pela Resolução 9/2004 (BRASIL, 2004).

Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora. Em outras palavras, na evolução do ensino jurídico no Brasil,

ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.

Apesar da desqualificação que o ensino jurídico superior vem experimentando, pela sua redução ao nível de conhecimento meramente técnico, é curioso notar que, mesmo perdendo parte daquela aura de autoridade que esse ensino sempre manteve tradicionalmente, trata-se ainda de um campo do conhecimento vinculado ao poder, quer pelo modo autoritário com que é transmitido, quer porque a sua transmissão tecnicista é, no fundo, uma transmissão da ideologia dominante no campo político, social, econômico e cultural.

Vale ressaltar que uma das principais características do ensino superior é justamente a capacidade de identificar as relações de poder estabelecidas com as diversas formas do saber, constituindo-se também num instrumento de crítica e de democratização dessas relações, especialmente no plano da universidade, pelas óbvias vinculações que esta última mantém com os projetos políticos de desenvolvimento e de democratização da sociedade.

Visivelmente ruim para a vida cultural das nações em estudo, e para o exercício da cidadania em geral, é o notável despreparo dos bacharéis em Direito, tanto no que se refere à formação científica ou teórica quanto no que diz respeito à capacitação técnica e profissional, cada vez mais insuficiente, quer para o exercício das atividades jurídicas tradicionais, quer para o cumprimento de novas funções emergentes na sociedade moderna.

A indiferença social configura uma espécie de anomalia na atuação do jurista que chega até mesmo a explicar, por exemplo, os protestos populares e a descrença da população diante de certas atitudes ou omissões dos órgãos incumbidos da aplicação do Direito, cujos integrantes

frequentemente estão mais envolvidos com questões corporativistas, na luta por conquista de privilégios funcionais e vantagens remuneratórias, do que propriamente com as funções sociais das suas respectivas carreiras.

No Brasil, as Constituições sempre garantiram a convivência da educação privada com a pública. Contudo, existem semelhanças e diferenças entre esses dois sistemas de ensino, especialmente no que se refere à quantidade de cada uma delas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Número de IES Públicas e Privadas no Brasil

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	922	211	711	6.644	2.978	3.666	1.868.529	735.427	1.133.102
2008	2.252	236	2.016	24.719	6.772	17.947	5.080.056	1.273.965	3.806.091
Δ%	144,3%	11,8%	183,5%	272,0%	127,4%	389,6%	171,9%	73,2%	235,9%

Fonte: INEP, 1996 – 2008.

Cabe ao Estado avaliar as condições da proposta para a criação de um estabelecimento privado de ensino, a partir da análise dos critérios estabelecidos pelas normas administrativas que tratam o credenciamento dos cursos para poder autorizar o início de suas atividades.

Das 2.281 instituições de ensino jurídico registradas pelo Censo de 2007, 2032 pertencem ao setor privado, ou seja, 89%. Embora o sistema seja submetido ao controle do Estado para autorização, reconhecimento e renovação de curso e autorização para expansão de vaga, há na verdade uma grande diferença entre o desempenho dessas mais de duas mil instituições.

Um problema é o grande aumento de ofertas de cursos e vagas jurídicos, que interfere no equilíbrio das relações sociais visto que a sociedade não tem como absorver tão vasto exército de bacharéis de cursos jurídicos, mesmo que de qualidade. Não se pode esquecer, todavia, que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 9/1/2001 (BRASIL, 2001), no que se refere à educação superior, impôs como meta nº 1 prover,

até o final dessa década, a oferta de educação superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

O primeiro passo para a transformação dos currículos jurídicos é, justamente, revelar que o Direito passa por uma transformação radical quanto aos seus conteúdos. Nesse sentido, é preciso conscientizar-se de que o Direito não pode mais pretender somente regular situações interpessoais, relações individuais entre "A *versus* B", mas produzir normas que reflitam também interesses coletivos e difusos, de natureza transindividual.

No que concerne à importância das disciplinas fundamentais e sua articulação com a interdisciplinaridade, são precípuos os ensinamentos de Paulo Luiz Neto Lôbo (1996):

A interdisciplinaridade, na dimensão externa ao saber dogmático jurídico, enlaça-se com matérias que contribuem para a formação do profissional de Direito, notadamente estimuladoras da reflexão crítica e da atuação político-institucional, que a sociedade cada vez mais dele reclama. Assim, a interessante abertura para as Ciências Sociais, Humanas, Políticas, para a Filosofia, incluindo as perspectivas lógica e ética, para a Psicologia, para a Informática, para a Ciência da Linguagem. [...]

[...] O conteúdo mínimo é assim dividido em três partes: a) a parte fundamental e reflexivo-crítica; b) a parte profissionalizante ou técnica-jurídica; c) a parte prática.

O curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades, deve atingir, de modo Inter independente, a tríplice função de: a) formação fundamental e sócio-política, que forneça ao aluno uma sólida base humanística e de capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos (LÔBO, 1996, p. 10-11).

Acreditamos que é preciso conectar teoria à prática, a partir da leitura crítica da lei, da doutrina e da jurisprudência; sobretudo do exercício responsável e consciente do professor para o desenvolvimento intelectual, afetivo e profissional do futuro bacharel.

A docência do ensino jurídico está tão centrada no professor, na memorização acrítica de textos legais orientando o ensino, que a prática da docência jurídica não considera a perspectiva humanista e solidária. Paulo Freire (1996) ensina que:

O êxito de educadores está centrado nesta certeza que jamais os deixa: de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. Pois não somos apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 79).

Atualmente, a política de massificação do ensino jurídico consumou essa tendência de privilegiar matérias e disciplinas tecnológicas nas grades curriculares das faculdades de Direito, em detrimento daquelas que apresentam um conteúdo mais reflexivo.

As diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito estão definidas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução 9 (BRASIL, 2004). Logo no seu art. 2.º, § 1.º, ela já define a estrutura do projeto pedagógico, que deverá conter os seguintes elementos: a) concepção e objetivos gerais do curso, contextualizado em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; b) condições objetivas de oferta e a vocação do curso; c) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; d) formas de realização da interdisciplinaridade; e) modos de integração entre teoria e prática; f) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; g) modos de integração entre graduação e pós- graduação; h) incentivo à pesquisa e à extensão,

como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; i) concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; j) concepção e composição das atividades complementares; k) inclusão obrigatória do trabalho de curso (BRASIL, 2004).

Esta Resolução propõe a busca de um perfil de bacharel com “sólida formação geral, humanística e axiológica”, de tal maneira que o graduando em Direito possa desenvolver uma capacidade valorativa dos fenômenos jurídicos e também sociais, bem como a visão crítica e reflexiva, indispensável ao “exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (art. 3.º).

O novo modelo de ensino jurídico, que combina a formação geral, humanística, crítica e reflexiva com a formação profissionalizante e prática, é expressamente previsto no art. 3.º, que assim dispõe:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Todavia, a mera reforma curricular das faculdades de Direito no nosso País, com propostas de grades que contemplem ao mesmo tempo as disciplinas profissionalizantes e as fundamentais, por si só não basta para garantir padrões minimamente aceitáveis de ensino jurídico em nível realmente superior, com formação crítica, humanística e politizada do

bacharel, a ponto de habilitá-lo a reconhecer os novos problemas jurídicos, sociais e políticos que as sociedades contemporâneas vêm enfrentando neste início do terceiro milênio.

Além da previsão de disciplinas que possam garantir um curso de qualidade tanto do ponto de vista profissional quanto humanístico, deve-se definir o conteúdo programático dessas disciplinas, a respectiva bibliografia e o perfil do corpo docente que deverá lecioná-la, de modo que os objetivos pedagógicos do curso possam ser efetivamente alcançados, como definidos nas orientações jurídicas atuais e que são, em linhas gerais, a formação interdisciplinar, crítica, humanística, axiológica e também profissionalizante do bacharel em Direito.

Sem uma adequada fiscalização institucional e estadual sobre os conteúdos das disciplinas, sobre a abordagem e a didática desenvolvida pelo corpo docente, será muito difícil garantir a consecução dos objetivos pedagógicos determinados pelas medidas públicas e privadas, pelo plano de ensino e pelo currículo.

4 Futuro do ensino jurídico

4.1 O ensino jurídico e a mudança social

O futuro do Direito parece residir no seu caráter crescentemente público, transindividual, bem como numa pedagogia de ensino jurídico que seja interdisciplinar e dialética. O futuro do jurista está na capacidade que tiver para exercer tecnicamente a profissão e, ao mesmo tempo, exercitar a cidadania pelo compromisso de interpretar e aplicar o Direito sem desvinculá-lo de suas finalidades ético-políticas. Segundo Casali (1997):

É preciso desconstruir todo esse moderno jeito do sistema educativo e corrigir sua tendência patológica de colocar-se a serviço de interesses puramente econômicos; socialmente excludentes (CASALI, 1997, p. 21).

É necessário que o Direito, a sua ciência e os seus operadores estejam preparados para o enfrentamento de uma realidade que põe não apenas os desafios próprios das profissões jurídicas no plano técnico-profissional, mas também os desafios de efetivação dos valores da democracia e da justiça social, indispensáveis à construção de um autêntico Estado Democrático de Direito e de uma sociedade sustentada em bases minimamente éticas.

Os Direitos difusos e sociais, como expressão de reivindicações populares, alavancados por organismos da sociedade civil, tais como sindicatos, associações de bairros, associações culturais e estudantis, ONGs e até partidos políticos, atuando articuladamente com os profissionais do Direito, conferiram a este certo papel político, muitas vezes com funções de defesa e de representação da sociedade democrática.

Ao abordar a problemática dos movimentos sociais e o seu poder, temos que um novo espectro ameaça o mundo do capitalismo avançado, já em crise. E todos esses movimentos têm reconhecido no Direito e no jurista verdadeiros aliados na luta pela democracia. É justamente a partir dessa aliança que já se prevê certo comprometimento ético do jurista com a construção de uma realidade política, social e econômica moralmente sustentável, capaz de permitir também a plena realização de todas as dimensões éticas do Direito.

Os juristas, instigados por uma legislação de novo perfil e por novas demandas da sociedade, poderão protagonizar algumas mudanças sociais, por meio do Direito, fazendo deste não apenas um instrumento repressivo, mas, sobretudo, transformador de relações sociais superadas e incompatíveis com a realidade atual.

Para Gaudêncio Frigotto (1997), se o objetivo for a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, precisa-se acabar com a subserviência das

diretrizes e da política educacional aos interesses do Banco Mundial, que reduz o problema da aprendizagem exclusivamente à condensação de modernos conhecimentos tecnológicos, como tele-educação, parabólicas, multimídia e outros. Sem dúvida, tais meios são importantíssimos enquanto mecanismos de auxílio aos sistemas clássicos de escolas, com professores qualificados, bem remunerados e com condições adequadas para estabelecer a ponte entre os sujeitos e o conhecimento científico, no intuito de socializá-lo e ampliá-lo.

Na efetivação dessa realidade, será necessário romper com esse sistema econômico, político, ideológico e social de desigualdades e injustiça que vem perpetuando-se, romper com uma cultura profundamente excludente, escravocrata e elitista, para efetivar-se um sistema político, ético, efetivamente democrático onde sejam assegurados não só os Direitos civis, mas principalmente os Direitos sociais. Não se pode construir uma escola democrática e um ambiente de aprendizagem de qualidade, se a sociedade na qual estão inseridos não possuir as mesmas condições objetivas.

A mudança social é um dos fenômenos que a sociologia tem abordado pelos mais diferentes aspectos. A sociologia moderna, com todos os seus atributos de cientificidade, admite que a ideia de mudança é mesmo inerente aos sistemas sociais e que as suas causas podem ser endógenas, exógenas e até mesmo mistas. Além disso, os sociólogos vêm catalogando os mais diferentes tipos de mudança, como a mudança evolutiva, a cíclica, a linear, a contínua ou descontínua, entre outras.

Há um consenso no sentido de que a mudança social é um fenômeno complexo. A ideia de mudança social encerra em si as possibilidades de transformação das relações entre os homens, nos seus aspectos políticos, econômicos, culturais, morais e até mesmo afetivos, em busca de novas

formas de socialização que representem verdadeira ruptura com as formas vigentes, mudando-lhes a natureza.

A noção de mudança social sempre colocará também a ideia de revolução social, que supõe não só uma transformação no modo de produção econômica e, conseqüentemente, no sistema político, mas também o conceito de reforma, em que as relações sociais assumem padrões diferentes dos tradicionais, porém sem a radical transformação dos sistemas políticos e econômicos.

Vale dizer, trata-se de uma hermenêutica comprometida com a inclusão social, em que o intérprete/aplicador, diante da vagueza, ambigüidade e contradições do sistema jurídico (as chamadas “brechas” da lei), opta sempre pelo sentido da lei que mais atende aos fins sociais, ao bem comum (art. 5º da Lei de Introdução ao Código Civil) e aos legítimos interesses da maioria. Trata-se, na verdade, de explorar o caráter polissêmico dos vocábulos que compõem o texto legal, com a finalidade de se obter a decisão mais adequada a uma aplicação democrática do Direito. É exatamente sob esse aspecto que Boaventura de Souza Santos fala, sugestivamente, num “uso não burguês do Direito burguês” (SANTOS, 1997).

Nesse caso, para além de simples instrumento de controle, repressão e manutenção do *status quo*, o Direito poderia funcionar como mecanismo de direção e promoção social, impulsionando as mudanças que poderiam significar, no limite, um conjunto de medidas contrárias à lógica da ordem vigente, de verdadeiro confronto com os valores, ou com os padrões de relações sociais típicas de uma sociedade capitalista, como é o caso, por exemplo, do uso do Direito para a inclusão social, para garantir a autonomia dos trabalhadores, para a distribuição de renda e de Direitos básicos.

Não é inteiramente estranha aos juristas a ideia de que o Direito possa vir a ter uma função transformadora, de mudança social, sobretudo naquelas sociedades cujos padrões de socialização já revelam sinais de esgotamento, quer pelo grau elevadíssimo de exclusão, miséria e pobreza, quer pelos desníveis estabelecidos entre os estratos sociais incluídos no processo de participação política e econômica, numa evidente demonstração de que tais padrões já atingiram patamares extremos de injustiça, incompatíveis com a própria ideia de Direito. É o que efetivamente acontece nas sociedades em desenvolvimento, como as sociedades dos países periféricos, em que o grau de injustiça social desvela todos os aspectos de crise do Direito.

Nos países emergentes, como é o caso do Brasil e de toda a América Latina, o desafio é conciliar os níveis de liberdade política e jurídica já conquistados no plano formal, após as ditaduras militares, com níveis correspondentes de igualdade socioeconômica no plano substancial. Por isso, o Direito, as instituições jurídicas e os aplicadores de ambos, incumbidos da defesa do regime democrático concreto e efetivo, não apenas formal e abstrato, somente poderão cumprir sua missão constitucional se puderem aprofundar, simultaneamente, a defesa da legalidade, a participação popular e a igualdade socioeconômica no âmbito da sociedade civil.

Com efeito, a Constituição brasileira de 1988, ao refundar a República do Brasil, fê-lo a partir dos ideais do Estado Democrático de Direito, baseado na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana e no valor social do trabalho com livre iniciativa, estabelecendo, ainda, uma forma de democracia participante, em que o poder é exercido pelo povo por meio de seus representantes ou diretamente por meio de canais próprios (art. 1º, § único, BRASIL, 1988). Além disso, a Carta Constitucional instituiu entre os objetivos da República a construção de

uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização, bem como a erradicação das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 30, BRASIL, 1988).

Assim, ao instituir tais objetivos, a Constituição brasileira traçou também os paradigmas de atuação das instituições jurídicas, para defender o regime democrático. Com isso, definiu para o Direito e seus aplicadores os mesmos princípios de defesa da legalidade, da justiça social e da participação política, indispensáveis à construção de uma sociedade efetivamente democrática e de um autêntico Estado Democrático de Direito.

As expectativas de mudança, tanto no Direito quanto no perfil do jurista e também nas relações sociais, suscitadas pela nova ordem constitucional e por uma legalidade de acentuada dimensão política, são semelhantes às expectativas que outras determinações históricas também geraram em relação ao Direito e aos bacharéis, como, por exemplo, a independência do Brasil, a proclamação da República, a revolução capitalista de 30, o desenvolvimentismo de 50, o regime burocrático-militar de 64, que, na verdade, acabaram por efetivar importantes mudanças sociais no País, acompanhadas de notória reconfiguração do Direito e das profissões jurídicas.

A prática pedagógica encontra-se centrada exclusivamente no método lógico- formal, que proporciona ao bacharel em Direito um conhecimento meramente descritivo, e não especulativo ou crítico-reflexivo, da ordem jurídica. Ora, a apreensão do fenômeno jurídico segundo um método lógico-formal e a prática legal transmitida por essa didática gravitam apenas em torno do problema da decidibilidade e concebem o Direito, ou a dogmática jurídica, como mero instrumento de

controle e organização, bloqueando, por conseguinte, qualquer concepção do Direito e da dogmática jurídica como instrumentos de promoção ou de mudança social.

Escolhida essa concepção de ensino como *meta* – como ele *deve ser* –, cabe, em seguida, evidenciar o ensino do Direito como ele hoje *está*, em termos de um diagnóstico do tempo presente, para identificar o que, nesse *estado atual*, está impedindo-o de se orientar em relação à sua meta e o que se pode fazer para liberar essa orientação.

Se fosse possível resumir os 183 anos de ensino jurídico no Brasil em uma só palavra, esta *seria unilateralidade*. Algumas imagens podem ressaltar a marca dessa orientação: a transferência unilateral de informações e de concepções de mundo (a qual Paulo Freire sintetizou no chamado *ensino bancário*), a desigualdade da relação instituição-aluno, a composição escolástica de sala de aula, o centramento na figura do professor, a aceitação passiva do argumento de autoridade, a memorização de textos normativos e a mimetização de comentários de antigos jurisconsultos (FERREIRA JR; BITTAR, 2006).

Tem-se, em suma, o discurso da palavra oca, ao qual se referia o educador Paulo Freire (2000), graduado em Direito, quando ensinava:

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa in experiência democrática as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do torneio do verbo. Da ênfase nos discursos. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 1996).

O quadro é potencializado pela postura docente de representante do poder, por uma formação distante da compreensão de certa perversidade por trás de uma “posição doutrinária” e por um perfil curricular que se

estabelece em conteúdos estanques. Abre caminho para as peripécias do caráter linguístico do Direito, cujo desvelar ainda não se anunciou na maior parte das escolas jurídicas brasileiras e cujo debate nos faz passar para o próximo ponto. Na mesma direção, completa Ferraz Junior (1973):

(A doutrina jurídica) costuma ver a norma como um *imperativo acabado* e *dado* antes do caso concreto ao qual ela se aplica. Daí a tendência em confundir o texto da norma com a própria norma ou, pelo menos, a tendência em admitir que a palavra da norma exprime basicamente, de modo suficiente e adequado, a sua validade (FERRAZ JÚNIOR, 1973, p. 105).

Ao personificar esse discurso, num contexto de acriticidade discente e desestímulo às investigações no campo da teoria geral do Direito, incluindo a necessária atenção ao caráter interdisciplinar da referida ciência, o docente, na sala de aula, contribui para a sedimentação desse conjunto de valores que expressam opções ideológicas no âmbito dos estudantes. Alimenta, com isso, toda uma cultura, que se eterniza e, do primeiro ao décimo semestre, vai moldando a personalidade do bacharel.

Na prática, porém, a objetificação de pessoas em coisas e a compreensão isolada dos fenômenos sociais ainda são correntes no ensino jurídico. Esse é um primeiro passo necessário. Ao afirmar a importância de um ensino do Direito dialógico, é impossível se esquecer do papel e da função social do bacharel em Direito, que deve ser sistematicamente reiterado e cunhado nas salas de aula.

Um ponto de partida passa pela revisão do perfil de docente que se tem, e que é diretamente responsável pelo perfil do estudante de Direito. Trata-se de uma decisão institucional e política, que influencia no perfil do próprio curso e do ingressante que se quer. Ainda que se argumente que pesquisa, produção e titulação sejam dispensáveis numa área em que predomina a exigência do conhecimento técnico dirigido ao mercado, o

caminho está aberto, e não o seguir é permanecer na contramão da evolução do pensamento crítico do Direito.

Deve haver a consolidação e, sobretudo, o cumprimento de projetos pedagógicos que foquem na formação interdisciplinar, plural e crítica e equilibrem a exigência de um aprofundamento acadêmico, por meio da pesquisa científica, com o conhecimento técnico necessário a quem se decidir pelo caminho de ser um *operário* do Direito, cuja importância não se pode afastar. Porém, mesmo esse operário não pode ter à sua disposição somente um saber acrítico, dogmático, positivista, centrado no conhecimento gramatical da norma e na hermenêutica que remete ao paradigma da filosofia da consciência; deve ser capaz de compreender a norma criticamente e manejá-la a partir de fundamentos éticos árdua e filosoficamente trabalhados (BITTAR, 2001).

A primeira implicação que se verifica é a manutenção do estado de consciência que impede o crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito. Dentre o universo dos mais de dois mil cursos de Direito aprovados no País, somente sessenta e sete deles mantêm programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, menos de 3% do total de cursos existentes, o que denota não apenas a falta de estrutura para oferecê-los como também a falta de interesse nessa estruturação.

No que tange à questão do acesso à pós-graduação, nas faculdades que mantêm programas de mestrado e doutorado, muitas vezes, este é o caminho natural do aluno que termina a graduação. No entanto, não têm a mesma sorte aqueles que estudaram em faculdades que não possuem um programa de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. Visto que se a faculdade não possui, já na graduação, tradição em pesquisa, é impossível cogitar a pesquisa em âmbito de pós-graduação. E, nesse último caso, inclusive o acesso à informação necessária para que o

estudante saiba o que significa a “pós-graduação” e até mesmo para que possa participar dos processos seletivos existentes é muito difícil.

Além disso, a não realização de pesquisa na modalidade de iniciação científica durante a graduação pode ser um fator que impeça ou dificulte o acesso à pós-graduação, especialmente se existir a pretensão de financiamento da pesquisa por agências de fomento, que preferem sempre os alunos já acostumados a manusear o ferramental metodológico que a pesquisa séria exige.

É fundamental que todos aqueles que se formem em Direito estejam cientes de seu papel social, e a habilidade em pesquisa traz contribuições inestimáveis nesse sentido. Assim, não se pretende que todos os graduados em Direito saiam da faculdade pesquisadores, pessoas comprometidas com o universo acadêmico, mas, ao menos, comprometidas com a função social da atividade profissional que escolheram e conscientes do quanto a pesquisa pode auxiliá-los.

A prática tem papel fundamental na formação do estudante de Direito. Adquire-se um aprendizado complementar, possibilitando ao aluno muito mais do que praticar o que lhe foi passado na faculdade. Para se alcançar uma sociedade mais justa, teoria e prática devem estar articuladas, ainda mais no campo jurídico, diretamente relacionado com o aspecto social e, portanto, com a efetivação das suas formulações. João Mendes de Almeida Júnior (1972) escreve:

Teoria é o conjunto de princípios, de regras, de leis científicas, de conceitos, que descrevem e explicam um certo conjunto de fatos, que fundamentam uma atividade, uma arte, e que lhe determinam a prática.

[...] prática diz respeito à ação, à aplicação de regras ou princípios de uma ciência ou de uma arte. Praticar é realizar, aplicar regras teóricas, exercitar. Os significados das palavras *teoria* e *prática* demonstram que uma não sobrevive sem a outra (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 174).

Acreditamos que as diretrizes da Resolução 9 de 2004 (BRASIL, 2004) buscam conferir o acesso à justiça a todos os cidadãos, por meio de uma prática que possibilita a construção do ensino jurídico voltado as demandas sociais e por isso, numa perspectiva não apenas técnica, mas humanista e solidária. O aspecto mais relevante da atividade de estágio é o contato do estudante de Direito com a sociedade e seus anseios, com os profissionais e com questões como ética profissional e construção de cidadania.

Em algumas faculdades, o estudante nem precisa buscar a experiência profissional no mercado de trabalho. Não precisa aprender como procurar emprego, como falar com as pessoas, como fazer pesquisa, peças de Direito, atendimento ao público. O que algumas faculdades exigem é o cumprimento do crédito da disciplina “estágio supervisionado” mediante confecção de peças jurídicas a serem entregues para um professor que, na maioria das vezes, já indicou a posição que quer que seus alunos adotem diante do problema proposto e corrigirá o conteúdo jurídico do trabalho, limitando-se a isso.

Devemos regulamentar também a formação fora dos muros da universidade, onde profissionais que atuam no mercado de trabalho recebem estudantes como estagiários. Parece que o estágio não tem cumprido seu papel, tendo em vista que estudantes têm sido cada vez mais contratados para desempenhar serviços burocráticos que nem exigem conhecimentos técnicos da área jurídica. Afinal, a aprendizagem também ocorre em outros espaços que não a universidade.

O estudante deixa de ter um contato com a prática, para que lhe seja conferida a oportunidade de errar. O Direito trabalha com seres humanos, e qualquer erro do profissional pode ter grandes implicações na vida de alguém. Assim, é preciso que o futuro advogado, juiz, desembargador,

promotor entre outros adquira, ainda na graduação, valores éticos/morais e noções básicas de prática profissional, que lhe permitam exercer corretamente a profissão que escolheu. A consciência desse papel deve estar na rotina do profissional do Direito e não é só na sala de aula que se aprende isso.

Conclusão

Estudar o ensino, seja do Direito, seja de qualquer área do saber, exige, primeiramente, a compreensão de que ensinar deve ser uma via de mão dupla; uma necessária interação entre docentes e discentes, visando à construção do conhecimento, do olhar crítico e investigativo da sociedade e, prioritariamente, das bases de uma cidadania ativa. Ou, ainda que não se atinjam todos esses objetivos, o ensino deve ser, no mínimo, uma experiência mútua de aprendizado, valorização do outro e de comunicação.

As metodologias para instaurar esse novo modelo terão de ser objeto de outra reflexão, mas alguns de seus frutos já podem ser previstos: profissionais esclarecidos e dotados de instrumental crítico que os capacite a escolher conscientemente – e com certeza de forma mais livre do que antes – entre serem humanos ou autômatos.

A mudança da cultura do ensino do Direito, portanto, passa pela compreensão de que o sentido dado pelo sistema não é o mais benéfico para o perfil do ensino que se quer. As instituições de ensino superior devem se pautar por uma lógica de inclusão, e isso envolve um esforço social, resultando numa nova interação professor-aluno, num ensino que não sobreviva sem pesquisa, um estágio profissional que não faça sentido sem que de alguma forma repercuta em possibilidades de transformação social e de um profissional que seja resultado direto disso.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, F. F. Teoria e Prática no Ensino Jurídico. In: Anuário da ABEDi, . **Florianópolis, Fundação Boiteux**, , Ano 2, n. 2, p. 171-180, 2004.
- APB-AC. Sessão de 27-8-1823, Tomo IV. **Rio de Janeiro, T.I.I.A.**, p. 13, 1874.
- APB-CD. Sessão da Câmara dos Deputados,16/8/1854,. **EEJB-I**, 4, p. 75, 1854.
- BARRETO FILHO, O. Plano de reforma do currículo do curso de graduação em direito. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, 67, n. 1, p. 115-133, 1972.
- BASTOS, A. W. **Aurélio Wander. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris Lida,: 1998. 104-105 p. (Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 36). 2177-7055.
- BITTAR, E. C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional [S.l: s.n.],. 2001.
- BOAVENTURA, E. M. **BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação Brasileira eo Direito: conforme lei n. 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [S.l: s.n.],. . 1997. (Ciencia Juridica.
- BOVE, L. A. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil [S.l: s.n.],. **Revista do Curso de Direito**, 3, n. 3, p. 115-138, 2006.
- BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Fonte: Planalto. gov. br. FEDERAL, S. 1988.
- BRASIL. **MEC nº 1.886/94**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos. EDUCAÇÃO, M. d. 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. REPUBLICA, P. d. Diário Oficial da União 1995.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação** Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

BRASIL. **CNE Resolução 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de. EDUCAÇÃO, C. N. d. : 17 p. 2004.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. FEDERAL, S. : Brasília 2005.

CASALI, A. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho [S.l: s.n.]**, Educ, 1997.

CCJB. **Criação dos Cursos Jurídicos do Brasil (CCJB)**, sessão de 31.8.1826. p. 477, 1826.

FALCÃO NETO, J. d. A. **A Reforma do Ensino Jurídico**. 1984. (Rio de Janeiro: Cadernos PUC, v. 4).

FARIA, J. E. C. d. O. Reforma do ensino Jurídico. **Folha Acadêmica. Jornal do Centro Acadêmico Xi de Fevereiro**, n. 4, p. 6-7, 1987.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Direito, retórica e comunicação**: subsídios para uma pragmática do discurso jurídico. 1973.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação & Sociedade**, 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FREIRE, P. **Prefácio. Pedagogia da autonomia [S.l: s.n.]**, 1996.

FRIGOTTO, G. **Metodologia da pesquisa educacional [S.l: s.n.]**, São Paulo: Cortez, 1997.

LÔBO, P. L. N. O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. **OAB/Ensino Jurídico. Novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, 1996.

LYOTARD, J.-F. **The Lyotard Reader [S.l: s.n.]**. 1989.

MARTINEZ, S. R. A evolução do ensino jurídico no Brasil [S.l: s.n.]. **Jus Navigandi, Teresina**, 10, 2005.

MEDINA, P. R. d. G. Ensino jurídico, literatura e ética [S.l: s.n.]. **Brasília: OAB Editora**, 2006.

MELO, L. J. d. C.; DE CACHOEIRA, V. Estatutos dos cursos jurídicos. **Rio de Janeiro: Instituto dos Advogados Brasileiros**, 1977.

MONTEZUMA, F. G. d. A. Tipografia do Imperial Instituto Artístico. **Anais do Parlamento Brasileiro** (APB), Assembléia Constituinte (AC), sessão de 27.10.83, tomo VI e último, Rio de Janeiro. : 157 p. 1874.

SANTOS, B. d. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

Perspectivas acerca da educação escolar indígena no Brasil

*Davi Prado Maia Oliveira Campos*¹
*Magno Federici Gomes*²

1. Introdução

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico no processo de reimplementação da democracia no sistema jurídico brasileiro, sendo o instrumento jurídico que consolidou a existência do Estado Democrático de Direito no Brasil.

Na perspectiva de ampliação e regulamentação dos direitos fundamentais dos indivíduos, de criação de meios de participação popular no sistema político, de proteção e integração social das minorias, houve a regulamentação dos direitos constitucionais dos índios, no capítulo VIII, “Dos índios”, Título VIII, “Da Ordem Social”, da Constituição Federal de 1988, bem como em artigos constitucionais esparsos, demonstrando o caráter protecionista e garantista da legislação constitucional em relação a essa classe de pessoas.

¹ Graduado no curso de Direito, pela Fundação Universidade de Itaúna/MG. Mestrando em “Proteção dos Direitos Fundamentais” pela Fundação Universidade de Itaúna/MG.

² Estágio Pós-Doutoral em Direito Público e Educação pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal (Bolsa Capes/BEX 3642/07-0), Estágios Pós-Doutorais em Direito Civil e Processual Civil, Doutor em Direito e Mestre em Direito Processual pela Universidad de Deusto-Espanha (Bolsa da Cátedra Unesco e do Gobierno Vasco-Espanha), Mestre em Educação pela PUC-Minas, Professor do Doutorado e Mestrado Acadêmico em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável na Escola Superior Dom Helder Câmara, Professor Titular licenciado da Faculdade de Direito Arnaldo Janssen, Advogado Sócio do Escritório Moraes & Federici Advocacia Associada, Líder do Grupo de Pesquisa Regulação Ambiental da Atividade Econômica Sustentável (REGA)/CNPQ-BRA e Integrante dos Grupos Centro de Investigação & Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade (CEDIS)/FCT-PT, Núcleo de Estudos sobre Gestão de Políticas Públicas (NEGESP)/CNPQ-BRA e Metamorfose Jurídica/CNPQ-BRA. Tem experiência nas áreas de Direito e Educação, com ênfase em Direito Processual e Políticas Públicas Ambientais e Educacionais, atuando principalmente nas seguintes linhas: direito processual, direito constitucional, direito ambiental e avaliação de Instituições de Ensino Superior. É autor de livros e artigos jurídicos e educacionais

Nesse sentido, da efetivação constitucional dos direitos fundamentais às populações indígenas, o artigo 231, do referido capítulo constitucional, prevê “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988).

A previsão constitucional de direitos e garantias fundamentais básicos aos indígenas se estende à educação escolar, demonstrando a preocupação do Estado Brasileiro em proporcionar condições para que os indígenas possam receber uma educação de qualidade e em condições semelhantes às demais pessoas da sociedade.

A partir desse momento histórico, a preocupação estatal em garantir a educação escolar de qualidade às comunidades indígenas restou evidente, com a regulamentação de diversos instrumentos normativos prevendo tal direito fundamental, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada de 1996, a Lei 9.394, a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação e outras legislações que serão posteriormente estudadas.

Nesse contexto, não obstante a evolução histórica observada no tratamento às comunidades indígenas, com a adoção de novas legislações, políticas públicas e de uma visão protetiva aos índios, existem várias comunidades indígenas que não recebem educação escolar de qualidade, não são abrangidas pelas escolas de ensino básico estatal, tampouco recebem condições materiais para o exercício pleno e efetivo do direito fundamental à educação.

O objetivo do trabalho é, essencialmente, analisar o tratamento normativo conferido às populações indígenas no âmbito brasileiro, à luz da Constituição Federal de 1988, bem como das legislações internas esparsas que lhe são inerentes, bem como dissecar o atual modelo

educacional escolar destes, para que possam receber uma educação básica de qualidade e apta a suprir as necessidades básicas de aprendizado a que um indivíduo tenha direito e em igualdade de condições às demais pessoas da sociedade.

A hipótese que se aventa é a de que o exercício do direito à educação por parte dos índios depende da observância aos parâmetros legais expressamente estabelecidos, bem como da adoção de políticas públicas suscetíveis a promoverem a efetivação plena de tal direito fundamental.

A escolha do tema justifica-se pela imprescindibilidade de se promover o diálogo teórico a respeito de matéria pouco explorada e debatida no meio acadêmico, a partir de uma análise detalhada das populações indígenas e dos aspectos jurídicos que lhe dizem respeito. Visa-se, essencialmente, à contribuição para o debate acadêmico acerca dessa espécie social e das perspectivas educacionais a eles inerentes.

A pesquisa desenvolvida é predominantemente bibliográfica e documental. As metodologias adotadas foram a dedutiva e a crítico-dialética. Dedutiva, uma vez que se parte de certas premissas para que sejam construídas conclusões em relação aos fatos abordados. Crítico-dialética, porque a exposição estimula o diálogo teórico, o debate acadêmico, deixando de lado a repercussão acrítica de opiniões, entendimentos e conhecimentos científicos já consolidados sobre o assunto.

A exposição se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, será feita uma apresentação do tema das populações indígenas e do tratamento jurídico-normativo dado, especialmente no que tange ao momento posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, visando ao entendimento acerca dos índios e do tratamento legal dado, quanto à educação escolar.

No segundo capítulo, serão estudadas as particularidades inerentes às populações indígenas, especialmente no aspecto cultural, a partir da visão da educação escolar que lhes é concedida pelos órgãos da Administração Pública, de modo a considerar as necessidades de respeito e adaptação do modelo educacional adotado aos costumes, tradições, culturais locais indígenas e o meio social em que essas populações estão inseridas, para que se entenda como deve se dar a educação escolar no âmbito das comunidades indígenas brasileiras.

No terceiro capítulo, serão estudados os desafios e as perspectivas contemporâneas enfrentadas para a efetivação do direito à educação nas comunidades indígenas, visando ao esclarecimento acerca das necessidades de modificação e adoção de novas políticas públicas, sociais, jurídicas para a promoção e implantação de um modelo escolar indígena eficiente e moderno.

Com este trabalho, pretende-se propiciar à comunidade acadêmica e aos membros da sociedade jurídica uma conclusão clara a respeito da temática em destaque.

2. Aspectos normativos do modelo escolar educacional indígena no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal da República em 1988, a visão de proteção às populações indígenas e aos direitos e garantias fundamentais básicos destes demonstrou-se claramente perceptível.

A previsão expressa de artigos, no texto principal da Constituição, evidenciando a necessidade de observância aos parâmetros mínimos de dignidade humana em relação aos indígenas evidenciou a preocupação do texto constitucional em colocar essas populações em parâmetro de igualdade ao restante da sociedade.

Nesse diapasão, relativamente à educação escolar indígena, o artigo 210, da Constituição Federal de 1988, prevê “Serão fixados conteúdos

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O reconhecimento do direito fundamental do índio à educação escolar básica, em condições que considerem as peculiaridades culturais, sociais e históricas que lhe dizem respeito, representou, simultaneamente, a nova política estatal de preocupação e cuidado assistencial ao índio, bem como o dever básico do Estado de garantir condições dignas de educação a este.

Tendo início com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de estado. Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de educação diferenciada (COHN, 2005, p. 486).

O direito à educação escolar diferenciada, previsto constitucionalmente às populações indígenas, leva em conta a necessidade de previsão de condições diferenciadas, quando de sua implantação, de modo a considerar a organização cultural básica destes, as suas peculiaridades de costumes e hábitos locais.

Posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, já previstos os direitos constitucionais básicos às populações indígenas e resguardado o seu caráter constitucional, especialmente do direito à educação escolar diferenciada, por força do Decreto Presidencial nº 26, de quatro de Fevereiro de 1991, transferiu-se a responsabilidade pela escolarização dos grupos de índios brasileiros da Fundação Nacional dos Índios, a FUNAI, para o Ministério da Educação.

Conjuntamente à mudança política no órgão incumbido de promover a educação escolar das classes indígenas, surgiu o Comitê de Educação

Escolar Indígena, do MEC, que, em 1994, elaborou o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, prevendo alguns princípios do modelo de educação dos índios.

De forma geral, toda a legislação produzida nesse período garante o uso das línguas maternas no processo escolar; o recurso a processos próprios de aprendizagem; educação intercultural, com acesso à língua nacional e a conhecimentos ditos universais; participação de grupos indígenas no planejamento e execução de programas; adoção de currículos próprios com o conteúdo cultural de cada grupo; materiais didáticos específicos e diferenciados; autonomia pedagógica e financeira das escolas; formação de professores indígenas e programas específicos para melhoria das condições de ensino; direito de criar suas próprias instituições de ensino; e criação de setores próprios para administrar a educação indígena (BRUNO, Lúcia, 2011, p. 642).

Em momento histórico posterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Lei 9.394, previu, no artigo 78, a oferta de educação escolar aos índios, nos termos “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996).

A previsão legal do direito à educação escolar em respeito às condições culturais e linguísticas das populações indígenas se consolidou, visando aos seguintes objetivos “I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.” (BRASIL, 1996).

Relativamente ao momento de regulamentação jurídica e de garantia expressa dos direitos fundamentais básicos das populações indígenas, percebeu-se, aqui, a existência de um marco histórico de consolidação educacional e mudança de visão quanto a esta classe de pessoas em sede do ordenamento jurídico pátrio.

São inegáveis as conquistas educacionais dos povos indígenas no país: uma distância considerável separa a escola rural ou missionária e catequética, maciçamente predominante entre os povos indígenas ainda em meados do século XX, do reconhecimento oficial e legal da especificidade da escola e da educação escolar indígena, definidas como necessária e legitimamente diferenciadas em relação às demais. No plano jurídico, o reconhecimento ao direito dos povos indígenas à diferença sociocultural e à valorização de suas línguas, modos e concepções (...) (SILVA, Aracy Lopes da, 2001, p. 103).

A preocupação jurídica em conferir condições reais e efetivas para o exercício dos direitos fundamentais, em especial o direito à educação escolar, aos indígenas continuou sendo prioridade dos órgãos estatais e, em 1999, o Ministério da Educação elaborou a resolução Três, a qual fixou diretrizes nacionais, essenciais ao funcionamento das escolas indígenas no Brasil.

A resolução 3/1999 previu, de forma detalhada, medidas políticas, jurídicas e sociais essenciais ao funcionamento do modelo de educação escolar indígena no Brasil. Relativamente à referida resolução normativa, visando à demonstração da importância na regulamentação do direito à educação escolar indígena específica e diferenciada, tem-se o artigo 1º, da resolução em destaque, qual seja “Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino

intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999).

Posteriormente, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação, a partir da Lei 10.172, prevendo, especificamente, em capítulo autônomo, no item nove, diretrizes, objetivos, metas e prazos a serem cumpridos pelos órgãos estatais no que tange à educação escolar indígena no Brasil.

Assim, analisados e destacados os principais instrumentos normativos inerentes à educação escolar indígena, bem como o desenvolvimento histórico das legislações protetivas à educação dos índios, mostram-se evidente a preocupação dos órgãos públicos em propiciar verdadeiras condições fáticas para que o direito à educação, enquanto direito fundamental de extrema importância, constitucionalmente previsto, seja efetivamente exercido pelos índios.

3. O modelo de educação escolar indígena: a educação diferenciada e suas peculiaridades

Analizados os principais instrumentos normativos, bem como o processo histórico de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, passa-se à análise desse modelo educacional propriamente dito, com a dissecação e caracterização deste, a partir das tradições culturais dos índios, dos costumes locais, das possibilidades de aprendizado, assim como em consideração às particularidades das diferentes tribos indígenas.

A proteção jurídica conferida pelos instrumentos normativos destacados anteriormente, cumulada à adoção de políticas públicas destinadas a garantir o direito à educação escolar indígena, resultaram na formação de um modelo educacional indígena, diferenciado em relação à educação tradicional. Tal modelo educacional, em razão das peculiaridades que lhe são inerentes, recebeu a denominação de educação diferenciada.

Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo -, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizagem. (COHN, 2005, p. 486).

Nesse sentido, não obstante os diversos instrumentos jurídicos protetivos à educação escolar do índio, bem como a participação estatal na tentativa de implementação efetiva deste modelo educacional, demonstrou-se imprescindível que, previamente, adote-se uma postura de reconhecimento das culturas indígenas, das tradições das populações locais, de seus costumes, para que se adapte à educação escolar às necessidades das populações indígenas.

O desafio de educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas. (LADEIRA, 2004, p. 143).

A concretização dos objetivos legais e promoção da educação escolar indígena nos moldes estabelecidos, de modo a considerar as características de cada tribo, suas tradições culturais e costumes, perpassam pela análise e caracterização das figuras participantes do processo educacional no âmbito escolar.

Nessa senda, cabe destacar a participação do professor no processo de aprendizagem escolar dos índios e o seu papel fundamental em transmitir conhecimentos aos alunos indígenas e a incentivá-los em

buscarem por si mesmos novas informações. A atuação do professor no processo educacional nas escolas indígenas perpassa pela necessidade de que possuam formação superior específica, bem como conheçam e compartilhem da comunidade indígena em que exercerão suas atividades profissionais.

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica. (GRUPIONI, 2003, p. 13-14).

Analisado o papel do professor e a importância de este conhecer, integrar-se e considerar as peculiaridades culturais, sociais e históricas das comunidades indígenas, passa-se a análise do modelo de educação escolar diferenciada.

É de suma importância destacar que o modelo de educação diferenciada tem como um de seus pilares o respeito e a observância obrigatória aos aspectos culturais das populações indígenas.

Em razão de diversos grupos indígenas no Brasil adotarem línguas próprias, inerentes às regiões locais, o processo educacional destes grupos perpassa pela adoção das línguas utilizadas também nas escolas.

O artigo 32, § 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Lei 9.394, prevê que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas no Brasil é que a escola —diferenciada e específica— ocorre principalmente com o ensino da língua materna, arte e cultura. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, ela segue toda a lógica disciplinadora de formação do habitus da escola não-indígena (estrutura física e organizacional), que se estende para as escolas indígenas (GIRALDIN, 2010, p. 55).

Ademais, no que tange ao processo de educação escolar das populações indígenas, percebe-se a valorização evidente das memórias históricas, da identidade étnica, das tradições culturais e práticas comuns aos índios.

Em face do elevado número de tribos indígenas, de culturas e línguas distintas utilizadas no cenário indígena pátrio, as possibilidades e autonomia legalmente conferidas se estenderam ao modelo educacional escolar indígena.

Cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares que, no entanto, têm que ser

reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos. (TASSINARI, 2008, p. 232-233).

Por fim, cabe destacar a importância dos projetos educacionais, consistentes em alfabetização, promoção da cultura local, conhecimento da história das tribos indígenas no processo de educação escolar diferenciada dos indígenas.

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios. (HENRIQUES; GESTEIRA; GRILLO; CHAMUSCA, 2007, p. 15).

4. Novas perspectivas na educação escolar nas comunidades indígenas

No terceiro capítulo, serão estudados os desafios e as perspectivas contemporâneas enfrentadas para a efetivação do direito à educação nas comunidades indígenas, visando ao esclarecimento acerca das necessidades de modificação e adoção de novas políticas públicas, sociais, jurídicas para a promoção e implantação de um modelo escolar indígena eficiente e moderno.

Com as inovações jurídicas e a regulamentação dos direitos das populações indígenas, com destaque ao direito à educação escolar, especialmente na Constituição Federal de 1988, os índios adquiriram o status de sujeitos de direitos e deveres em sede do ordenamento jurídico pátrio. Junto a isso, a proposta do Estado Brasileiro em promover a

integração política, social e cultural do índio proporcionou-lhes o status da cidadania.

Assim, percebia-se a vontade do Estado Brasileiro em promover políticas públicas, jurídicas, sociais de integração das populações indígenas à sociedade, em condições semelhantes aos demais indivíduos, inclusive no que tange ao direito daqueles à educação escolar.

No entanto, as populações indígenas, reconhecendo seu valor cultural intrínseco e a necessidade de receberem um tratamento socialmente diferenciado, até em razão da própria natureza peculiar que lhes é inerente, reivindicaram a adoção de políticas públicas, sociais e jurídicas, por parte do Estado, que viessem a suprir as reais necessidades indígenas. Isso, considerando, logicamente, as tradições culturais, as peculiaridades de seus costumes, suas possibilidades e limites.

Continuamente em pauta, as reivindicações vindas dos movimentos indígenas se articularam com mais efetividade, para que o novo quadro jurídico rompesse com a política de integração. Integrar é uma forma de apagar sentidos, de silenciar uma cultura em detrimento de outra; e, nesse caso, falamos da predominância da cultura e valores da sociedade ocidental hegemônica frente à diversidade de culturas indígenas. Os direitos conquistados pelos indígenas foram o direito à diferença e à alteridade (NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina, 2012, p. 66-67).

Nesse contexto, em que os indígenas demonstraram a vontade em serem reconhecidos como “diferentes”, “distintos”, “singulares”, percebe-se, especialmente no momento pós-constitucional, a criação e implementação de legislações pátrias, destinadas a satisfazerem o direito à educação escolar indígena em condições que lhes possibilitem receber uma educação de qualidade.

Vale destacar que a educação diferenciada, termo cunhado e referido anteriormente, ganha espaço no cenário da educação escolar indígena,

uma vez que se constrói uma nova perspectiva em relação aos indígenas, com o respeito à língua materna da comunidade indígena, o direito à educação escolar bilíngue, intercultural e peculiar.

Os indígenas exigiram políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, para nortear as realidades curriculares vividas nos diferentes contextos e que atendessem às demandas diferenciadas por escolarização emanadas dos povos indígenas (NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina, 2012, p. 67).

Nesse diapasão, os indígenas assumiram uma posição de exigir rigidamente do Estado Brasileiro a observância às condições peculiares das tribos indígenas, de modo a proporcionar, no processo de educação escolar, o efetivo respeito e consideração às peculiaridades culturais, sociais, políticas, jurídicas e fáticas por eles vivenciadas no cotidiano das comunidades indígenas.

Assim, enquanto povos portadores de outras lógicas de produção de conhecimento, os indígenas chegam aos diferentes níveis escolares trazendo valores étnicos, concepções de mundo, conceitos produzidos em outras lógicas e, no bojo dessas potenciais diferenças, trazem a compreensão de que suas formações não são desejos individuais, mas envolvem necessidades coletivas (NASCIMENTO; VINHA, , 2012, p. 69-70).

Vale ressaltar que a percepção dos indígenas, no que tange ao processo de educação escolar, mostra-se, gradativamente, mais lúcida e condizente aos aspectos da realidade indígena brasileira. Isso ocorre em razão da participação ativa, especialmente dos líderes das tribos nativas, na apresentação de sugestões e alternativas viáveis a proporcionar melhorias na realidade educacional fática dos indígenas.

No contexto jurídico-político pátrio, observam-se diversos movimentos liderados por comunidades indígenas, requerendo mudanças nas propostas da educação diferenciada que lhes é oferecida, de modo que o processo de educação escolar considere, de forma mais efetiva, as condições culturais, métodos peculiares de avaliação indígena, os conhecimentos culturais das populações nativas.

Embora imersos no contexto de um mundo globalizado, vitimados pela perda de suas terras e por constantes revisões dos seus saberes, em vista da ampliação das relações de contato, os povos indígenas, em sua grande maioria e, em especial, os que participam dos movimentos sociais indígenas, estão exigindo políticas de atendimento às suas diferenças. Trazem como princípio norteador uma concepção de cidadania mais aberta, capaz de abranger e traduzir os sentidos da múltipla pertença. Entre fronteiras, criam espaços interculturais, sustentados pela não homogeneidade (CANCLINI, 2003).

No processo de educação escolar indígena, observa-se que os índios têm buscado, através de movimentos políticos, manifestações sociais e a partir de um ativismo visível, maior autonomia e independência no bojo do processo educacional escolar, de modo que o conhecimento passado nas atividades escolares não se limite às questões didáticas, nem às disciplinas curriculares.

O objetivo precípua das manifestações indígenas, das exigências que eles têm feito é o de obterem a possibilidade de que as deliberações acerca do funcionamento da educação diferenciada e das questões relativas à escola tenham participação direta e ativa dos próprios indígenas no processo educacional.

Assim, as novas perspectivas no que tange à educação escolar indígena no Brasil têm-se mostrado devidamente representadas pela participação ativa dos próprios indígenas no processo educacional,

visando à satisfação dos interesses, não somente educacionais, mas também culturais, sociais e políticos das populações indígenas.

Conclusão

A educação escolar indígena no Brasil passou por um processo de evolução histórica que resultou em novas possibilidades e perspectivas educacionais às populações indígenas. Considerando, especialmente, o momento posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, os indígenas deixaram de ser coadjuvantes no cenário jurídico pátrio, para se tornarem protagonistas das políticas de educação estatais, passando a serem vistos como sujeitos de direitos e deveres.

A legislação pátria adotada a partir daquele momento mostrou-se apta a promover os interesses das populações indígenas, de modo, sempre, a considerar as peculiaridades culturais, históricas e sociais dos povos nativos.

A visão educacional das populações indígenas se consolidou a partir de um modelo de educação escolar diferenciada, em que o processo educacional somente se aperfeiçoa quando os conteúdos didáticos passados em sala de aula se mostram integrados e em acordo e respeito às tradições culturais indígenas, à história da tribo em que é ensinado e em conformidade aos costumes locais.

O processo de educação escolar diferenciada mostra-se distinto dos métodos educacionais utilizados principalmente nas zonas urbanas. Isso se dá em razão da necessidade de se visualizarem os indígenas e a educação destes a partir do panorama social, com a criação de condições educacionais aptas a promover o verdadeiro desenvolvimento, em especial das crianças, adolescentes e jovens indígenas.

Vale destacar que a educação escolar das populações indígenas não se limita aos conteúdos passados em sala de aula pelos professores, mas

somente se concretiza quando da integração dos conteúdos curriculares às culturas tradicionais indígenas e às necessidades destas populações no que tange às suas características próprias e à pluralidade cultural que lhes é inerente.

Nessa senda, as novas perspectivas adotadas quanto à educação escolar indígena se mostram pautadas na atuação ativa, rígida e democrática de participação dos líderes indígenas no processo educacional, ao exigirem condições concretas para a concretização da educação diferenciada, realização de trabalhos específicos, estímulo à participação coletiva e promoção da educação intercultural.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 17 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Parecer CEB 14/99**. Resolução 3/1999, de 10 de Novembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_99.pdf. Acesso em 16 dez. 2019.
- BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora USP, 2003.
- COHN. Clarice. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>. Acesso em 20 dez. 2019.

GIRALDIN, Odair. Aculturação e interculturalidade: duas faces (duas fases) da mesma moeda?. In: Rocha, Leandro Mendes; Silva, Maria do Socorro Pimentel; Borges, Mônica Veloso. (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Editora da PUC – Goiás, 2010, p. 41-58.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Experi%C3%A2ncias+e+desafios+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+ind%C3%ADgenas+no+Brasil/59a172f8-1352-498b-b8df-cod84791c1a3?version=1.0>. Acesso em 17 dez. 2019.

HENRIQUES, Ricardo. GESTEIRA, Kleber. GRILLO, Susana. CHAMUSCA, Adelaide. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad 3**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em 26 Dez. 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo-5-Maria-Elisa-Ladeira.pdf. Acesso em 14 Dez. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro. VINHA, Marina. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura GUARANI-KAIOWÁ. **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2012, p.63-80. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/educacao-diversidade-e-fronteiras-da-in-exclusao-marilda-garcia-bruno-e-renato-suttana-orgs.pdf>. Acesso em 27 Dez. 2019.

SILVA, Aracy Lopes da. **Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo, Edusp. 2001. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=-XCZDvgabGoC&printsec=copyright&hl=pt-BR&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q=edi%C3%A7%C3%A3o&f=false. Acesso em 15 dez. 2019.

TASSMAN, Antonella Mana Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **ILHA Revista de Antropologia**. UFSC. 2008. p. 232-233. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>. Acesso em 18 Dez. 2019.

O ensino do direito no ensino médio como promoção da cidadania plena

*Diego Sousa Campos Costa*¹

1. Introdução

Um dos objetivos desta Pesquisa foi verificar a importância do ensino do Direito nas escolas brasileiras para a formação da cidadania dos alunos do Ensino Médio. Buscou-se, ainda, identificar os impactos e as mudanças provocados diante da introdução do direito como disciplina obrigatória na matriz curricular das escolas brasileiras.

Acredita-se que, embora as disciplinas obrigatórias já existentes sejam de grande relevância para a construção da maturidade do aluno, propiciando sua participação de forma ativa na sociedade, o ensino do direito servirá de complemento e pressuposto fundamental para a sua conscientização política e social.

Não se pretendeu com este trabalho investigar a necessidade do aprendizado de toda a Constituição da República ou de alguma disciplina ensinada nas faculdades de Direito. Aqui refletiu-se sobre a viabilidade de implementar noções básicas do direito nas escolas do ensino médio, junto às demais disciplinas obrigatórias já ofertadas, de modo a facilitar o aprendizado destas, por entender existir uma relação de interdependência entre o direito e algumas matérias ofertadas no ensino médio, tais como a filosofia, a sociologia, a história. O objetivo principal é a formação e o desenvolvimento do aluno para o exercício de uma cidadania plena.

¹ Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

Juntamente com a filosofia, o direito vem iluminar o conceito e a prática daquilo que aprende nas aulas de história e sociologia. Vem ainda, ajudar na compreensão da origem de ideias e valores que respeitamos ou odiamos, bem como “esclarecer quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las” (LIMA, 2000, p. 68).

A cidadania é um atributo que demanda um processo construtivo de aprendizagem, e que se desenvolve tanto na família quanto na escola. Nesse sentido, uma releitura nos métodos de ensino se faz necessário, de modo a conscientizar plenamente o aluno dos seus principais direitos e obrigações, dando ele a condição de possuir uma formação integral, de compreender a realidade social que se situa, e de buscar exercer o seu poder de decisão e participação na vida política dentro da sociedade.

2. Desenvolvimento

Primeiramente, saber o significado da palavra cidadania é de fundamental relevância para que se possa identificar o modo pelo qual o Estado Brasileiro deve se organizar ao ponto de garanti-la ao aluno das escolas de ensino médio.

Walter Matias Lima, traz o conceito simultaneamente ao problema, ao afirmar que a cidadania pode possuir diversos conceitos, a depender do momento histórico. Para o autor, em termos atuais, ela “constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade. E é através dessa caracterização política da cidadania podemos questionar se ela existe, de fato, no Brasil Contemporâneo. (LIMA, 2000, p. 68).

Concordamos com o autor, e entendemos que conferir direitos e obrigações é apenas a primeira etapa para a construção da cidadania. O segundo passo seria ensinar ao aluno o modo de exercê-lo, conferindo-lhe

a possibilidade e oportunidade de participar do processo de alcance e realização dos objetivos do Estado, conferidos pela Constituição Federal.

O Estado, por meio da Educação, é o responsável pela formação moral e intelectual do aluno dentro do ambiente escolar. Deve ensinar-lhe os valores e orientá-los na busca pela harmonia e paz social, na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em conformidade com o paradigma de um Estado Social de Direito.

É importante esclarecer que a cidadania plena, alcança não só apenas os direitos políticos, de votar e ser votado, mas o direito de participar, de forma integral e efetiva, no papel de protagonista, de agente modificador da realidade e das estruturas envolvidas pela discriminação, preconceito, ódio e intolerância.

A princípio, o aluno deve ser incentivado a acreditar na sua capacidade de participar ativamente na tomada de decisões na comunidade, além de influenciar as demais pessoas que necessitam de esclarecimento sobre sua real situação social, e que vivem numa sociedade de opressão, sem oportunidades.

Para Isabelle Pinto Antonello e Alessandra Noremborg, “a participação ativa do cidadão na sociedade se mostra imprescindível para o crescimento e melhoramento do Estado, bem como do próprio indivíduo que está formando suas aptidões” (ANTONELLO; NOREMBERG, 2016, p, 10).

Ora, a cidadania é fundamento da democracia. Incentivar a cidadania, preparar o indivíduo para o exercício de seus direitos, é fortalecer o Estado Democrático. Formar o cidadão é fortalecer as instituições que governam o país.

O questionamento sobre a problemática referida por Walter Matias Lima, se a cidadania plena realmente existe no Brasil, pode ser a princípio respondido no sentido de que a Educação fornecida pelo Estado não é

suficiente para a formação do aluno cidadão, a começar pela sua incapacidade de exercer seus direitos fundamentais individuais e de se defender dos abusos ocorridos dentro do próprio ambiente escolar.

Primeiramente, o aluno pode ser considerado como sujeito vulnerável e submetido à dominação de classe dominantes existentes na escola, como a classe de professores, de funcionários, diretores.

A realidade é que na maioria das escolas, não se vê uma gestão democratizada, mas excessos de decisões arbitrárias e abusos de autoridade cometidos pela comunidade acadêmica.

Não muito raro se vê dentro desse ambiente escolar, atos de assédio moral ou sexual em face dos alunos. Em relação a este último, importante lembrar que há poucos anos atrás, não se ouvia muito falar de educação (ensino) sexual nas escolas da mesma forma que se ensina atualmente, seja por meio de palestras, eventos, e até projetos de ensino, se fazendo necessário levar ao aluno o conhecimento da existência dessa triste realidade, bem como conscientizá-lo sobre a ilicitude dessa conduta criminosa e as medidas a serem tomadas em cada caso.

Apesar do assunto ser um tema que causou polêmica para uma comunidade conservadora, que acredita ainda que a educação sexual deva ser realizada somente pelos pais, o fato é que a conscientização sobre os abusos sexuais na escola acabou por levar ao aluno o conhecimento que não possuía, até então, dentro de casa.

Desta forma, ao saber que os abusos sexuais ocorrem frequentemente na nossa sociedade, e que acontecem das mais variadas formas, explícitas ou veladas, o aluno se sentiu encorajado a denunciar os agressores, mesmo que esse alguém fosse um dia de sua confiança. O ensino da realidade e do Direito (Penal) neste caso, orientou ao aluno a tomar providências tanto repressivas, quanto preventivas na tentativa de

solução de um problema grave e repugnante. É o aluno se tornando protagonista no combate à violência sexual.

Ainda dentro das escolas, temos o desconhecimento das regras regimentais em relação às faltas disciplinares e do procedimento realizado para julgamento e aplicação de medidas educativas e punitivas.

Atualmente, o que se tem mais visto dentro de comissões disciplinares formadas para apurar faltas e aplicar medidas são as ocorrências de abusos cometidos em detrimento dos direitos fundamentais individuais dos alunos, previstos na constituição da República, em especial, o contraditório e a ampla defesa.

Na maioria das vezes, somente é dado ao aluno o direito de se explicar verbalmente sobre suposta falta disciplinar cometida.

Numa situação ainda pior, quando a suposta falta disciplinar é de natureza grave e ensejadora de uma punição mais severa, como perda de direitos, ao aluno não é dada a garantia de se defender plenamente e de utilizar de todos os recursos apropriados, como o de arrolar testemunhas, acesso à atas que constam as narrativas do fato, apresentar defesa escrita, ou nem mesmo de ser notificado de cada ato que ocorre no procedimento.

A decisão formulada por autoridade da comissão é realizada sem a observância de um procedimento que garanta aos alunos um mínimo de contraditório.

Tal abuso supostamente seria combatido caso os alunos soubessem o mínimo de garantias e direitos que possuem ao responder um processo administrativo disciplinar. Neste caso, o ensino de alguns tópicos da Constituição da República de 1988 auxiliaria os alunos na defesa de seus direitos perante a comunidade acadêmica.

Parafraseando Alexandre de Carvalho Ayres, o ensino do Direito Constitucional é o melhor instrumento para garantir ao cidadão o mínimo

saber necessário para que este tenha garantido o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana (AYRES, 2014).

Além do mais, é importante saber, que o ensino do direito nas escolas ainda possibilitaria até mesmo que o aluno conhecesse melhor os gestores da instituição, bem como suas ideologias, para que num eventual processo de escolha desses dirigentes, o aluno esteja mais bem preparado e consciente para decidir em quem votar. Vemos que os ensinamentos dos direitos reflete na vida política acadêmica do aluno, que participa de forma mais eficaz, propondo melhorias para a comunidade, participando de agremiações com representatividade estudantil e ainda de conselhos acadêmicos, promovendo um incentivo à democracia.

O conhecimento dos Direitos Humanos, dos direitos sociais, “criam espaços para o diálogo, o respeito aos outros, as diferenças, e proporcionará a prática da democracia no espaço escolar e também em outros espaços sociais. Os Direitos Humanos e a educação escolar oportunizarão a formação autônoma dos estudantes, contribuindo para a prática da cidadania” (AGNES; BATISTA, 2013, p. 16).

Fora da escola, o ensino do direito reflete o caráter e a conduta do aluno perante seus pares, além do modo e a frequência de participação na vida comunitária. Promove o diálogo, ajuda na tomada de decisões, na escolha de seus representantes políticos, e no combate a discriminação e às injustiças sociais.

A formação da cidadania reflete nas boas escolhas, e protege as pessoas de discursos políticos enganadores, demagogos. Forma pessoas de caráter, capazes de mudar a percepção dos eleitores e a forma atual como a política é realizada.

Atualmente, muito se fala em corrupção, dando se ênfase aos chamados crimes de colarinho branco, praticados por políticos. O senso comum entende pela imunidade de autoridades políticas, e que o judiciário

e as leis do nosso país não conseguem encontrar uma solução para esse problema.

No entanto, é importante que o aluno saiba que a corrupção não está somente no congresso, e não é só praticada por agentes políticos. A corrupção acontece no dia a dia, em cada esquina, está presente em nossos comportamentos.

O ensino do Direito não só traz o conhecimento jurídico, o saber dos crimes e das penas, do que se deve ou não fazer, como também ensina valores. O direito anda ao lado da ética, da moral, da boa-fé. O estudante que aprende a importância de manter um comportamento correto, íntegro, está melhor preparado para a vida em sociedade.

3. Conclusão

É importante destacar que nos últimos anos observou-se um crescimento na produção do conhecimento voltado a politização dos alunos do ensino médio. A razão deste acontecimento se deu por conta da inclusão de disciplinas obrigatórias importantes para o processo de desenvolvimento do aluno, como a sociologia e a filosofia, além de uma mudança de postura dos professores da rede básica de educação, que passaram a mesclar as disciplinas científicas obrigatórias com informações de conteúdo político e social, seja por meio de palestras ou através dos projetos de ensino ou extensão.

O resultado dessa mudança se nota atualmente no fato de que os alunos de hoje se encontram mais bem instruídos politicamente, quando comparados aos alunos da década passada, que quando perguntados, mal sabiam responder o nome do Vice-Presidente da República da época. No mais, o interesse do jovem pela política aumentou muito nos últimos anos. Basta observar os fervorosos debates realizados entre os discentes nos intervalos das aulas e nas redes sociais.

Em determinados eventos, palestras, que possuem como tema um importante problema social e político, a ser discutido entre os alunos, não se cogita a ideia de não se falar no Direito positivado. Como exemplo, não se discute revolução ou ideologia de gênero, sem se falar no princípio da dignidade da pessoa humana, no direito fundamental à felicidade ou à liberdade.

Acreditamos, que o ensino de noções de direito como matéria curricular poderia ser de grande importância para a melhor compreensão das demais matérias ofertadas, tornando o aluno ainda mais politizado e participativo na vida social e política do país.

E é sob essa perspectiva que o Estado tem o dever de promover o ensino de modo a garantir a plena cidadania por meio da Educação Escolar, realizada em instituições próprias, como determina a Constituição Federal, em seu art. 205, que estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Contudo, entendemos que somente o aprendizado político e social dentro do contexto das disciplinas obrigatórias ofertadas no ensino médio, não são suficientes para que os alunos alcancem sua cidadania plena.

Acontece que, muitas das vezes, saber a realidade política e social do país, por si só, não traz a consciência necessária para encorajar o estudante a lutar contra as mazelas e demandas sociais. A motivação necessária para o enfrentamento se esbarra na falta de conhecimento jurídico básico, responsável em levar ao aluno as razões e os motivos que esclarecem a importância do tema e a busca por mudanças.

Saber ainda que o direito impõe a obrigatoriedade de se comportar conforme a norma é de grande importância para combater a intolerância

e as discriminações. Muitos alunos já trazem de casa a cultura do preconceito. Não é raro de se ver que é no ambiente familiar que nascem as raízes do desrespeito, e cabe à escola a tentativa de reeducar o aluno para uma convivência harmoniosa e consciente.

Um dos maiores problemas em relação às discriminações, abusos e violência cometidos são os resquícios do regime ditatorial que se iniciou na década de 60 e findou-se até 1985. Ocorre que, no Brasil, a democracia ainda continua sofrendo um processo de fortalecimento e consolidação. Como bem ensina Guillermo O'Donnell, “é inexorável que as condições de possibilidades da realização da democracia e dos direitos fundamentais em países saídos dos regimes autoritários, carentes, talvez, de uma segunda transição, sejam rediscutidas (O'DONNELL, 1991, p. 25).

Desta forma, novas alternativas e propostas para as escolas devem ser viabilizadas, voltando-se para implementação de instrumentos que incentivem o estudante a aprender os seus direitos e obrigações.

Como exemplo de experiência bem-sucedida, tem-se o chamado “Classroom Law Project” implementado no estado norte-americano de Oregon. Segundo Martinez, trata-se de um projeto (com 12 diferentes programas ao todo) no qual o alvo democracia e cidadania são fortalecidos com a ajuda do ensinamento jurídico aos jovens, inclusive por meio de situações simuladas do cotidiano e de competições entre as escolas, algo parecido com as olimpíadas de matemática já conhecidas aqui (MARTINEZ, 2013).

Sabe-se da existência de vários projetos que tramitam no congresso, com a finalidade da inclusão do Direito, inclusive o Constitucional, nas escolas brasileiras. A iniciativa de um desses projetos é do Senador Romário, que propõe o ensinamento do direito para a promoção da cidadania, desde os primeiros anos de idade, de modo que as crianças sejam instigadas desde cedo a exercer os seus direitos e deveres, sabendo

defender com propriedade as leis a seu favor e a favor de seu país (ANTONELLO; NOREMBERG, 2016).

Também não poderíamos de deixar de citar o projeto “Constituição nas Escolas” do jovem jurista Felipe Neves. Inicialmente os planos de Felipe se concretizou nas escolas de São Paulo e Salvador. O objetivo do projeto, através de aulas sobre a Constituição Federal Brasileira, é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos e deveres constitucionais, para que tenham uma base educacional sólida para compreender a importância de ser um cidadão consciente.

Por fim, o ensino do Direito, como qualquer outra ciência social, não é capaz, por si só, desacompanhado do ensinamento de outras áreas, de desempenhar seu papel de formar cidadão. A cidadania é construída pelo aprendizado de matérias que estão intimamente associadas, correlacionadas. O mesmo acontece com o ensinamento isolado de outras matérias.

Se ao aluno lhe foi ensinado a história da escravidão, o preconceito racial, as desigualdades existentes e a discriminação do negro no Brasil em matéria de sociologia, para que ele possa realmente ter a consciência da necessidade em combater a esses problemas sociais, antes de tudo, ele necessita conhecer o direito e alguns institutos a ele relacionados, tais como a igualdade, a isonomia, a dignidade da pessoa humana.

É importante, por exemplo, a compreensão do conceito de igualdade material fornecido pelo Direito, que por sua vez não corresponde à igualdade formal. Uma má compreensão desse princípio, pode gerar no aluno uma interpretação equivocada sobre as políticas públicas atuais de incentivo à igualdade, como por exemplo, as cotas raciais, podendo inclusive acreditar que estas sejam uma afronta ao próprio direito de igualdade.

Entender o significado de democracia, como regime político onde o poder vem do povo, onde todos são iguais perante a lei, e compreender que para se ter uma democracia forte é preciso tirar a limpo as injustiças ocorridas no passado, de modo que a impunidade não venha a se perpetuar, é fundamental para que o aluno possa compreender as medidas punitivas que vêm sendo tomadas em relação àqueles que, no regime da ditadura, cometeu barbáries contra a humanidade.

Compreender o Direito faz com que o aluno compreenda a História, assim como estudar a História faz o aluno compreender o Direito. Há quem tente desvirtuar os fatos, os acontecimentos, e passar a ideia de que o regime democrático não seja o melhor a ser adotado na atualidade. Há quem defenda ainda, a volta da ditadura, a tortura, a pena de morte. É tempo de “fake new”, “manipulação das massas”, intolerância à criminalidade, o que torna as pessoas não esclarecidas vulneráveis, que esperam um salvador da pátria. No entanto, acreditamos que a solução esteja na educação, na formação do aluno para uma cidadania plena, de modo que possamos ter avanços sociais, e não retrocessos.

Desta forma, ao aprender o Direito, espera-se que o aluno se transforme num cidadão que não tolere a tortura, o exercício arbitrário das próprias razões, a violência ou outro qualquer tipo de violação aos direitos humanos.

Assim, entendemos que o ensino do Direito é fundamental na formação do indivíduo para o exercício da cidadania, juntamente com as demais disciplinas oferecidas, como a história, a sociologia, a filosofia, pois se relacionam entre si e são interdependentes.

Referências

AGNES, Cláudia; BATISTA, Claudinei. **Cidadania no contexto escolar: alguns elementos para reflexão.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2013/2014. ISBN 978-8015-076-6. Estado do Paraná.

ANTONELLO, Isabelle P; NOREMBERG, Alessandra. **Direito e educação: a promoção da cidadania nas escolas brasileiras utilizando-se da disciplina de direito constitucional**- ISSN 2447-8229, ed. 2016.

AYRES, Alexandre de C. **A implantação do direito constitucional nas escolas: uma medida de afirmação da cidadania**. dez.2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/34891/a-implantacao-do-direito-constitucional-nas-escolas-uma-medida-de-afirmacao-da-cidadania>>. Acesso em 28 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em 20 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: 23 dez 1996. (Col. 1, p. 27833). PL 1258 de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21 dez. 2019.

BRASIL. Projeto Constituição na Escola. **Constituição na escola**. Disponível em: <<http://constituicaonasescolas.com.br/>>. Acesso em 22 jan. 2020.

LIMA, Walter Martins. O ensino de filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente- **Debates em educação**- ISSN 2175-6600- Maceió, vol. 2, nº4, p 68, jul/dez. 2010.

MARTINEZ, André A. R. **O ensino da cidadania nas escolas brasileiras**. mai.2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24507/o-ensino-da-cidadania-nas-escolas-brasileiras>>. Acesso em 03 jan. 2020.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia delegativa?** In. Novos Estudos Cebrap, n.31, out.1991, p. 25 e segs.

Escola sem partido: um retrocesso nas garantias fundamentais dos cidadãos

Diego Borges Cruvinel¹

1 – Introdução

Em que pese o Brasil ter promulgado a Constituição de 1988 conferindo garantias fundamentais aos cidadãos, dentro dos princípios democráticos de igualdade, liberdade e fraternidade, Belo Horizonte/MG foi a primeira cidade do país a aprovar, em primeiro turno, o Projeto de Lei nº 274/17, a Lei que institui na rede municipal de ensino o programa denominado “escola sem partido”.

Esse programa, foi criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, que previa/prevê, em síntese, que professores se abstenham de expressar suas convicções políticas, religiosas e de orientação sexual em sala de aula, limitando-se a expor o conteúdo programático da matéria, fornecendo uma educação neutra, sem doutrinação ideológica.

O projeto de Lei aprovado em primeiro turno veio ao encontro da onda de extrema direita, da intolerância e da mudança drástica de ideologia que ocorre não só no Brasil, mas também em diversos cantos do mundo. A título de exemplo, após a eleição do Presidente Jair Bolsonaro, o livro “Meninos sem Pátria”, de Luiz Puntel, que conta a história de famílias exiladas no período da ditadura militar, foi banido das aulas de história do Colégio Santo Agostinho da cidade do Rio de Janeiro.

¹ Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

A Lei aprovada em primeiro turno que propõe a “escola sem partido” é um retrocesso social, de cunho político, que não está medindo as consequências negativas na educação, principalmente na educação infantil e fundamental, quando os alunos estão ainda formando suas convicções morais.

“É proibido proibir” foi uma música de Mutantes, com forte crítica à ditadura militar nos anos 70, e que serve, atualmente, como crítica ao Projeto de Lei nº 274/17, pois ao invés das escolas serem um espaço de discussão, de debate, de aprendizado, de desenvolvimento ético e do caráter do cidadão, ela proíbe qualquer manifestação pessoal do professor nessa construção, limitando-se a depositar conteúdos nos alunos, voltando à educação bancária, tanto criticada por Paulo Freire.

Ao ler a justificativa para a elaboração da Lei, o nome mais apropriado ao programa seria “escola com partido”, pois resta claro que o objetivo da Lei é exclusivamente política, a todo momento se fala em doutrinação ideológica, que os professores se aproveitam da posição de destaque para incutir suas ideias políticas nos alunos.

Tais propostas legislativas, surgem justamente após a eleição de Jair Bolsonaro, presidente de origem militar, evangélico e ultraconservador, dando claros sinais de que essas leis não têm o objetivo de melhorar a qualidade de ensino ou abordar uma nova metodologia. O objetivo é atender aos anseios do atual governo e afastar qualquer resquício do governo anterior, de esquerda.

A liberdade de expressão, a diversidade de ideologias, pensamentos, comportamentos estão sendo proibidos pela Lei e, em contrapartida, está sendo imposta uma conduta, uma forma determinada do professor exercer seu trabalho, o que afronta a Constituição da República.

Esse trabalho visa, de forma clara e sucinta apontar alguns pontos do Projeto de Lei nº 274/17, que já foi aprovado em primeiro turno pela

Câmara Municipal de Belo Horizonte, e fazer uma relação entre esses pontos da Lei e a Constituição da República, mostrando que a promulgação da Lei, caso ela realmente ocorra, será um retrocesso e contrariará garantias fundamentais.

O método utilizado para a realização deste trabalho é descritivo-analítico, fazendo uma análise de alguns pontos do projeto de Lei nº 274/17, bem como um levantamento bibliográfico de autores que abordam o tema.

2. Movimento “escola sem partido”

A origem do projeto surgiu, segundo Miguel Nagib, quando em 2003, sua filha voltou da escola dizendo que o professor havia feito uma comparação entre Che Guevara, líder da Revolução Cubana e São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. Esse episódio lhe causou indignação, pois, ainda segundo ele, o professor associou a imagem de um revolucionário a de um santo, dando a percepção de que Che Guevara foi/é santo.

Esse foi o episódio mais emblemático de doutrinação política na escola da sua filha, outros fatos, que ele denomina como doutrinação, já havia acontecido anteriormente. Diante disso, ele resolveu abrir um canal de denúncias de pais e alunos que sofreram doutrinação política na escola e daí, em 2004, surgiu o programa “Escola sem Partido”.

O projeto está calçado em dois pontos centrais, a doutrinação política e ideológica dos alunos, e a usurpação do direito dos pais na educação religiosa e moral de seus filhos. Segundo Nagib, essa doutrinação política e ideológica ferem os Princípios Constitucionais da Liberdade de Consciência, de crença e do pluralismo de ideias. Bem como, a usurpação do direito dos pais de prover a educação moral e religiosa dos filhos fere a

Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que garante aos pais o direito de dar a educação moral e religiosa de acordo com suas convicções.

Para Nagib, os professores têm uma posição de destaque em relação ao aluno, pois geralmente, são figuras queridas, que servem de exemplo, e também porque os alunos são obrigados a ouvi-lo, sendo um ambiente favorável para que ocorra a doutrinação.

A princípio o movimento foi um canal de recebimento de denúncias e um caminho para que pais demonstrassem sua indignação junto aos professores que cometiam a doutrinação, sob o ponto de vista dos pais. Nesse canal, havia várias postagens com críticas pedagógicas, reportagens a respeito do tema e até um modelo de notificação extrajudicial para remeter ao suposto professor doutrinador.

Esse movimento tomou grande repercussão, em 2004 virou projeto de Lei e em 2018 foi uma das bandeiras levantadas por alguns candidatos à presidência da República. Jair Bolsonaro, foi o candidato que levantou essa bandeira e se posicionava sempre a favor da “escola sem partido”. O tema teve grande repercussão durante o período eleitoral, sendo alvo de questionamento aos presidencialistas. Passado as eleições, Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República e deu andamento ao movimento “escola sem partido”, incentivando parlamentares da bancada de seu partido a aprovar o projeto de Lei que adotasse a metodologia da “Escola sem Partido”.

Segundo os políticos de direita, esse projeto de Lei seria uma ferramenta eficaz contra a doutrinação política e contra a educação moral e religiosa que os professores, geralmente de esquerda, implantam dentro das escolas públicas.

A justificativa para a crescente mobilização do governo para a implantação da “escola sem partido” nas escolas é que hoje as escolas viraram palco de doutrinação ideológica por professores militantes da

esquerda, que, além de fazerem apologia às suas convicções políticas, abordam temas de orientação sexual e diversidade religiosa, que, segundo os defensores da “escola sem partido”, são temas que devem ser abordados por pais, no âmbito familiar. A educação sexual, política e religiosa é de competência dos pais e não das escolas.

Diante desse cenário político, atualmente dominado pela extrema direita, Belo Horizonte/MG, foi a primeira cidade do Brasil a aprovar em primeiro turno a Lei que implanta a “escola sem partido” nas escolas da rede municipal de ensino.

A votação do projeto foi cercada de polêmicas e sofreu forte crítica dos professores e de toda a classe envolvida na Educação. O projeto de Lei, ao contrário do que pregava Nagib, vai cercear o direito do livre pensamento, vai engessar às discussões políticas dentro das salas de aula, que é justamente o espaço adequado para tais discussões.

Claro que a Lei, se aprovada e entrar em vigor, vai passar pelo crivo do judiciário para controle de Constitucionalidade, pois está claro que a Lei não foi elaborada dentro dos Princípios Constitucionais Democráticos.

3. Projeto de Lei nº 274/17 e a Constituição da República de 1988

Vários aspectos no projeto de lei são importantes para serem analisados sob o ponto de vista da Constituição da República, haja vista que o Projeto de Lei confronta diversas garantias contidas na Constituição.

No artigo 1º do Projeto de Lei, expõe os princípios aos quais a Lei foi pautada, qual sejam: Princípio da liberdade de ensinar e aprender; liberdade de consciência e de crença dos estudantes; pluralismo de ideias; neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Parece um tanto contraditório, a Lei se diz pautar nos princípios da liberdade, mas restringe a liberdade de ensinar do professor. O respeito às pluralidades de ideias, à diversidade religiosa e política não se faz com a restrição de expô-las, mas sim com o respeito às escolhas que outra pessoa faz e que são diferentes às suas próprias escolhas.

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdade em torno deles (FREIRE, 2002, p. 34).

Um Estado Democrático é aquele que escuta, debate e respeita toda diversidade e que confia que o professor tem comportamento ético para abordar determinados assuntos e não que proíbe e determina condutas.

Proibir as discussões religiosas, políticas, morais, de orientação sexual dentro das escolas é simplesmente ceifar o bom debate, o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno para que possa sim fazer suas próprias escolhas ideológicas. Além de que a liberdade não se faz presente quando a atuação do professor é engessada por conteúdos que só são permitidos pelo que propõe a Lei. A liberdade de ensinar e de aprender simplesmente deixará de existir, caso a Lei seja realmente aprovada.

Ao ler o projeto de lei municipal nº 274/17, tem-se a impressão de que se está fazendo uma viagem no tempo, é como ler um Ato Institucional da época da ditadura militar. O texto possui diversas passagens que cerceiam a liberdade de expressão, que impõe condutas e que, de certa forma, monitoram a atividade docente dentro das salas de aula.

No artigo 3º, III, dispõe que o professor, nas suas atribuições, não fará propaganda político-partidária e nem incentivará os alunos a participarem de manifestações e passeatas. Ora, dentro de um contexto social, de ampla repercussão, o professor está proibido de se manifestar de

expor suas ideias. As manifestações, passeatas, greves, movimentos sociais também fazem parte da história e devem sim ser abordados em sala de aula, não há como o professor não expor questões políticas dentro de sala de aula.

Outro absurdo que a Lei apresenta e que demonstra de forma expressa a censura à liberdade do professor, é que as aulas poderão ser gravadas para que os pais e autoridades tenham acesso ao que está sendo ministrado dentro das salas de aula. Esse monitoramento, típico de regimes totalitários, fere garantias constitucionais.

Há uma disposição na Lei que trata dos deveres do professor, tais deveres deverão ser fixados em cartazes nas escolas, exceto na educação de base, onde os cartazes só devem ser fixados na sala dos professores, ou seja, uma norma impositiva e que coíbe a atividade profissional do professor, além de tirar a autoridade do professor em relação ao aluno.

A Lei fala também que o professor ao tratar de temas políticos, socioculturais e econômicos, deverá apresentar o conteúdo aos alunos de forma justa as principais versões, teorias e opiniões. A Lei só não fala o que é a “forma justa”, dando margem para a arbitrariedade e autoritarismo de quem analisa. Aliás, qual será o órgão ou a pessoa que vai fazer essa análise do que é forma justa e qual serão os critérios?

Não há como o professor deixar suas convicções pessoais fora da sala de aula, da mesma forma que o aluno também entra em sala de aula com as suas próprias convicções, com suas experiências pretéritas, com a sua base moral e cultural já estabelecidas, portanto, é humanamente impossível, enquanto seres sociais, compreendidos dentro de uma realidade social, política, econômica.

A Constituição de 1988 foi promulgada como resposta aos anos de ditadura militar, portanto, trouxe em seu texto, garantias fundamentais aos cidadãos que, em hipótese alguma, podem ser violados. Dentre os

diversos incisos do artigo 5º da Constituição, há um que garante a livre manifestação do pensamento, outro que garante a livre expressão da atividade intelectual, ou seja, o texto contido no projeto de lei nº274/17, viola todas essas garantias constitucionais.

Veja, que dentro dos Princípios democráticos que norteiam o Estado Brasileiro, é garantido a qualquer cidadão, a livre manifestação de pensamento, a livre expressão da atividade intelectual, sem que isso acarrete em doutrinação, pelo contrário, é através das diferenças que se cria um debate, que se discute ideias, que se aprende a respeitar as opiniões divergentes.

Voltamos ao período ditatorial, onde os professores eram proibidos de fazerem críticas ao governo militar, o projeto de Lei faz a mesma coisa, coloca uma mordaca na boca dos professores e os impedem de demonstrar os erros e acertos dos governos, os prós e contra de cada ideologia política, gerando alunos alienados à realidade social a que estão inseridos.

O debate é imprescindível para a construção de um pensamento crítico, sendo que a problematização a ser debatida não deve ser confundida com doutrinação. A doutrinação é a imposição de uma ideologia, com intuito de obter o convencimento do aluno. Já a problematização é a abordagem ideológica aberta à discussão, dando liberdade para serem colocados todos os pontos acerca do tema abordado, ainda que de cunho político, religioso ou de gênero. “ O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que razão ética nem sempre esteja com ele” (FREIRE, 2012, p. 65).

Não há problema algum o professor expor suas convicções políticas, desde que dê a mesma liberdade aos alunos para discordarem e debater, esse debate é saudável, não cria doutrinados, pelo contrário, cria cidadãos com senso crítico, que se inserem dentro do contexto social em que estão.

Pior que limitar a atuação do educador, essa nova pedagogia aplicada, que replica conteúdos programáticos e os transmitem de forma automática ao aluno, reproduz essa sociedade desigual, fornecendo ao aluno de escola pública uma educação que não permite formular um raciocínio crítico, os deixando à margem da sociedade.

O humanismo tecnológico, reduzindo a educação toda a um arsenal de metodologias e de instrumentos de aprendizagem, despolitizando grande massa da população, mais frequentemente professado pelas escolas oficiais e burocráticas” (GADOTTI, 2013, p.88)

Na outra ponta, as escolas particulares poderão utilizar suas metodologias próprias, desde que autorizadas pelos pais, até porque muitas dessas escolas são religiosas, portanto, educam nos moldes da igreja. Mas além da questão religiosa, certamente os professores da rede particular terão mais liberdade em abordar temas que são proibidos na rede pública. O resultado disso é a desigualdade de condições entre o aluno da rede pública e o aluno da rede particular, perpetuando a desigualdade econômica.

Se a Constituição de 1988 tem como princípios a igualdade, liberdade e fraternidade, proibir o professor de exercer seu papel de educador, cerceando o seu livre pensamento, cerceando sua didática, monitorando e determinando suas funções, fere todos esses princípios constitucionais.

É incontestável que o processo educativo passa por uma série de circunstâncias que não se resume em conteúdos programáticos, para que lograr êxito nessa empreitada o professor tem que ter sensibilidade para explorar as aptidões do aluno, suas capacidades, nesse contexto os professores são apenas facilitadores da aprendizagem. Pois o protagonismo do aprendizado está com o aluno e não com o professor.

Portanto, há um retrocesso enorme na aprovação da Lei, pois o professor vai passar a ser somente um reprodutor dos conteúdos, que não é suficiente no processo de aprendizagem no sentido amplo. O aluno terá oportunidade apenas de receber as matérias, mas estarão proibidos de tecer comentários críticos, fazer reflexões ou propor debates, pois isso foge ao papel do professor, segundo está exposto na Lei.

Conclusão

Em que pese a Constituição de 1988 ter trazido princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, uma crescente onda de adeptos da escola sem partido, visam engessar a atividade docente, limitando a transferir conhecimento (FREIRE, 2002).

O retrocesso é enorme, pois o Brasil tem na sua história, o exemplo da ditadura militar que interferiu diretamente nos processos pedagógicos, limitando o trabalho dos professores e proibindo o estudo de determinados temas. A partir das “diretas já”, parecia que esse passado totalitário seria só visto nos livros de história, porém, a aprovação em primeiro turno, nos mostra que a ditadura ainda persiste.

A grande desculpa dos defensores dessa bandeira é que as escolas viraram antro de doutrinação ideológica praticada pelos militantes da esquerda. Porém, é importante não generalizar e coibir os casos específicos em que isso acontece.

Em toda profissão, e no magistério não é diferente, tem-se bons e maus profissionais. Tem aqueles que impõe sua forma de pensar aos alunos e que devem ser repudiados por seus superiores. Porém, há aqueles que, apesar de ter uma convicção política, religiosa, etc., abre espaço para discussão e estimula o debate e a exposição de posicionamentos contrários. Esse debate, essa tolerância ao pensamento divergente, é imprescindível não só na construção da aprendizagem, como do indivíduo como um todo.

Não é correto proibir a atuação do professor com regra geral, sendo que o mais correto seria apurar e, se for o caso, punir os casos em que realmente tenha havido imposição de ideologias pelo professor.

Proibir que determinados temas sejam discutidos em sala de aula é cercear o papel do bom educador, é privar os alunos de formar uma consciência crítica a respeito da sociedade em que está inserido.

Dentro de um Estado Democrático é inaceitável a censura imposta aos professores com a implementação do projeto de Lei, todos os pontos da Lei ferem os Princípios Constitucionais, pois cercear livre pensamento, cercear condutas, imputar tantas outras não é liberdade, mas o contrário, é encarceramento.

Atualmente, esses “especialistas” em educação, criticam veementemente Paulo Freire por seu posicionamento, no entanto, sua concepção pedagógica é toda baseada na ética, ou seja, independentemente do seu posicionamento político, o professor deve ser ético, pois o processo de aprendizagem vai muito além da simples transferência de conhecimento.

O papel do educador não está restrito a sala de aula, o professor deve dar exemplo do que é exposto na sala, não basta ensinar conteúdos senão colocá-los em prática na vida cotidiana, portanto, não há como o professor dissociar suas convicções pessoais, suas experiências dos conteúdos programáticos, é humanamente impossível que um professor se abstenha de dar opiniões ou se posicionar em determinados assuntos, pois o professor, antes de ser professor é um ser social, inserido dentro da sociedade e não passa alheio aos acontecimentos sociais.

Portanto, enquanto se discutem posicionamento políticos antagônicos entre esquerda e direita, o dano à educação e à formação dos cidadãos não está sendo observada, caso seja aprovado projeto de Lei, as escolas deixarão de ser espaço de debate, e será apenas mero reprodutor

de conteúdo, deixando de proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno a formação plena do indivíduo. O prejuízo disso para a sociedade é incomensurável, pois a educação é ferramenta de libertação, a única forma da pessoa prosperar na sociedade, mesmo com toda desigualdade é estudando. Porém, caso haja a implantação da “escola sem partido”, a educação será uma ferramenta de perpetuação da desigualdade social, pois formará cidadãos socialmente alienados, pois não tiveram oportunidade de conhecer e discutir tais temas dentro das salas de aula.

Por fim, é importante ressaltar que a Lei, caso entre em vigor, deverá passar pelo crivo do Judiciário, quanto à sua Constitucionalidade, nesse ponto, acende-se uma luz no fim do túnel, pois se espera do Judiciário que as decisões não sejam baseadas nas convicções políticas dos julgadores, mas sim de acordo com o ordenamento jurídico e com as fontes secundárias do direito. Nesse sentido, todos os pontos do projeto de Lei confrontam o art. 5º da Constituição Federal e deve ser declarada inconstitucional, preservando os princípios do Estado Democrático de Direito.

Referências

BELO HORIZONTE. **Projeto de Lei nº 274/2017**. Câmara Municipal de Belo Horizonte/MG.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1.ed. Rio de Janeiro. 2013. Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1987. 17.ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra S/A.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996. 25.ed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: Imposição da Mordça aos Educadores. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ)**. Vol.5. nº 09. Rio de Janeiro. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 11. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Da Doutrinação Marxista à Ideologia de Gênero – Escola sem Partido e as Leis da Mordça no Parlamento Brasileiro. **Revista Direito e Práxis** (UERJ). Vol. 07. Nº 15. Rio de Janeiro. 2016.

RAMOS, Moacyr Salles. Pensamento Freireano em Tempos de Escola sem Partido. **Revista da Faculdade de Educação UFG**. Vol. 4. Nº 01. Rio de Janeiro. 2017.

RAMOS, Moacyr Salles & STAMPA, Inez. Subversão e Resistência Docente: notas sobre a ditadura militar e o programa escola sem partido. **Espaço do Currículo**. Vol. 09. Nº 02. Rio de Janeiro. 2016.

A importância da inclusão da disciplina Direito Notarial e Registral no ensino superior

*Fernanda Pereira Costa¹
Graciane Rafisa Saliba²*

1. Introdução

Inicialmente, cumpre ressaltar que embora o direito fundamental à educação não se encontre no rol do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, deve ser tratado como tal.

E um dos desafios das sociedades modernas é criar um padrão de desenvolvimento e manter um equilíbrio entre os polos econômico, social e ambiental, bem como aprimorar a democracia, ampliando a participação popular.

A educação é uma ferramenta imprescindível para se atingir estes objetivos.

Este estudo tem como escopo o direito fundamental à educação atrelado à necessidade da inclusão da disciplina de direito notarial e

¹ Fernanda Pereira Costa. Mestranda em Proteção e efetivação em Direitos Fundamentais – Linha de Pesquisa na área de concentração do Processo Coletivo, pela Fundação Universidade de Itaúna/MG; Graduada em Direito pelo Centro Universitário Newton Paiva; Pós graduada em Direito Imobiliário pela Estácio de Sá; Oficiala Substituta do Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Luz/MG. E-mail: fepecosta2009@hotmail.com.

² Doutorado em Direito Privado/Direito do Trabalho e Mestrado em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. MBA em Direito do Trabalho pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com extensão pela Ohio University, Estados Unidos. Especialização em Direito do Trabalho e Crise Econômica pela Universidad Castilla la Mancha (UCLM Espanha). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Advogada com experiência na área de Direito do Trabalho, Direito Econômico e Direito Internacional. Bolsista NUFFIC na Academia de Direito Internacional de Haia (Hague Academy of International Law), em Haia, Holanda. Membro da ILA - International Law Association. Professora da graduação e dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Pará de Minas (FAPAM). Professora da Universidade de Itaúna (UIT), Q Concursos e Premium Educacional. Foi professora e orientadora da Pós-graduação da Escola de Saúde Pública de Minas Gerais e Professora da Pós Graduação do IEC PUC Minas, da Faculdade Arnaldo, da Faculdade Pitágoras e da Faculdade de Ciências Econômicas de Divinópolis. Foi coordenadora e professora dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Santa Úrsula - RJ e da Faculdade de Pará de Minas (FAPAM).

registral no ensino superior, tendo como finalidade última desenvolver uma reflexão sobre as razões pelas quais o direito à educação deve ser considerado um direito fundamental e, em decorrência disto, ser efetivado, na maior medida possível, através de políticas públicas eficientes e eficazes, ou em última *ratio*, por via judicial.

Dentro deste contexto, busca-se a superação dos empecilhos de variantes matizes, analisando-se o direito à educação, a sua eficácia, a sua eficiência, a efetividade e a fundamentalidade, como direito social³, e o seu alcance na doutrina e jurisprudência como direito subjetivo público.

O tema será aprofundado visando à máxima efetividade do direito fundamental à educação, assim como o desafio da universalização da educação básica no Estado Constitucional contemporâneo, como um dos instrumentos para o exercício efetivo da cidadania e o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, aborda-se apenas o direito fundamental à educação, cujo conteúdo e objeto dependem da atuação positiva do Estado e, mais especificamente, quanto à educação superior.

Por outro lado, afirmar-se a necessidade de se possuir uma visão do direito educacional para além da mera garantia de acesso ao sistema público e gratuito e também ao sistema particular.

Sustenta-se a ideia de efetivar-se uma educação que atenda aos objetivos expressos na Constituição que são “pleno desenvolvimento da pessoa”, “o seu preparo para o exercício da cidadania” e “a sua qualificação para o trabalho”⁴. Esse objetivo implica adotar políticas públicas

³ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

⁴ CF/1988: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

educacionais, capazes de garantir um resultado eficaz que resulte em autonomia individual, fundada no princípio da liberdade, assim como do respeito ao valor e à dignidade da pessoa humana.

Busca-se com o presente estudo desenvolver uma reflexão sobre as razões pelas quais o direito à educação deve ser considerado como um direito fundamental e, em decorrência disto, ser concretizado, na medida do possível, mediante políticas eficientes e eficazes ou, em última razão, por via judicial.

Superando a questão da educação como direito fundamental, o presente estudo busca analisar acerca da importância da inclusão da disciplina de direito notarial e registral no ensino superior.

Esta necessidade seria um grande avanço social, na medida em que bacharéis de direito e advogados poderiam ter acesso a noções básicas e elementares do direito notarial e registral, evitando, desta forma, conflitos entre advogados, notários e registradores, que por muitas vezes trabalham através de notas devolutivas, tendo em vista o desconhecimento do direito notarial e registral pelos aplicadores do direito, impedindo a celeridade dos procedimentos extrajudiciais.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A inclusão da disciplina ofereceria informações detalhadas acerca da atividade registral e notarial, com a apresentação das linhas gerais do funcionamento dos serviços notariais e registrais, delimitando-se as principais normas aplicáveis, a natureza e os fins dos serviços, o ingresso na atividade, os titulares e seus prepostos e o encerramento da delegação, tratando-se também da responsabilidade dos tabeliães e registradores, assunto ainda controvertido na doutrina e na jurisprudência, apresentando estudos multidisciplinares e atuais, como as relações entre os serviços notariais e registrais e a Lei de Arbitragem, e explanado sobre o procedimento de dúvida registral.

O Direito registral refere-se ao conjunto de normas complexas que regem o registro de imóveis. Partindo desse princípio, podemos afirmar sem sombra de dúvidas que a função registral tem como finalidade constituir o Direito real sobre propriedade imóvel através da inscrição do seu respectivo título, possibilitando assim a segurança nas relações jurídicas. A função registral da publicidade é *erga omnes* ou em outras palavras, para todos indistintamente, até prova em contrário.

O nosso diploma legal Civil elenca todos os títulos passíveis de registro, lembrando que se trata de situações taxativas, ou seja, não será possível acrescentar e nem retirar nada no que se refere aos Direitos reais.

A Lei 6.015/73 que dispõe sobre os registros públicos foi um marco no direito notarial e registral, trazendo um conjunto de normas aplicáveis a cada caso, de forma a disciplinar as atividades.

Outro grande marco para as atividades extrajudiciais (notariais e registrais) foi o Provimento nº 260/CGJ/2013 que codifica os atos normativos da Corregedoria-Geral de Justiça do Estado de Minas Gerais relativos aos serviços notariais e de registro.

Dentro desse cenário, buscaremos com o presente estudo demonstrar de forma clara e objetiva que é de suma importância a inclusão da disciplina direito notarial e registral no âmbito do ensino superior.

2 O direito à educação como direito fundamental de natureza social

Rousseau (1973) em seu livro “o Contrato Social” (ROUSSEAU, 1973), que é considerado de grande valia na filosofia política, discorre sobre o “pacto social” embasado na “direção suprema da vontade geral”, que ocorre pela soberania e pela legislação, para desta forma, manter a ordem social e a liberdade civil.

o brasil é um “Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político”, conforme preceitua o artigo 1º da constituição, inciso III. Ressalta-se ainda mais, no artigo 170, inciso VI, a “redução das desigualdades regionais e sociais”.

noutros termos, a educação deve ser tratada como prioridade e nem todos conhecem as implicações práticas da enunciação na constituição, sendo o direito à educação um direito fundamental de natureza social. Percebe-se, no “Pacto Social”, a importância da educação formal na sociedade e o quanto a educação precisa ser tratada como fundamental e prioritária pelos governantes, pois, a constituição fala em cidadania, em dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político, além da redução das desigualdades regionais e sociais. Entretanto, a oferta da educação básica escolar no Brasil, conforme os dados do abandono escolar (IBGE, 2017), não atende a permanência e o bem-estar tão necessários na construção da sociedade. Nesse contexto, qual a compreensão da educação em sua natureza jurídica, sendo ela um direito inalienável e um elemento constitutivo? O presente

trabalho tem como objetivo demonstrar o regime jurídico de proteção do direito à educação, sendo ele direito fundamental de natureza social contribuindo para uma reflexão sobre a ampliação das suas possibilidades e do bem-estar na sociedade.

3. Educação como direito fundamental de natureza social

Rousseau (1973) nos colocou o seguinte questionamento: como preservar a liberdade natural do homem e, ao mesmo tempo, garantir a sua segurança e o seu bem-estar na sociedade? Conforme a sua reflexão, seria possível através do contrato social, a soberania da sociedade, a política do interesse coletivo.

Com isso, não há como esgotar a natureza jurídica dos direitos sociais. Com a Constituição Federal de 1988, na definição dos princípios, objetivos e fundamentos do Estado social e democrático de direito, houve um avanço no campo dos direitos fundamentais, se destacando por um regime jurídico diferenciado. Após um longo regime de ditadura foi produzido o processo de redemocratização do país.

O direito social à saúde, à educação, ao trabalho, entre outros, são direitos de todos que residem no território brasileiro, conforme a Constituição. Entretanto, houve necessidade de proteger tais direitos, destacando principalmente o Ministério Público pela Carta Magna, que vem atuando para garanti-los. Ressalta-se a inovação trazida ao artigo 5º da Constituição Federal atribuindo a aplicabilidade imediata às normas definidoras de direitos e garantias fundamentais.

No artigo 6.º da Constituição Federal de 1988 a educação é um direito fundamental de natureza social e o artigo 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho”. A temática implica uma discussão sobre o processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa, no momento em que se concebe a educação como direito inalienável a todos os seres humanos, portanto, deve ser ofertado a todas as pessoas. A educação não é apenas direito da pessoa, mas é elemento constitutivo.

Entretanto, em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51 % da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3 % dessa população) haviam concluído o ensino superior. A desigualdade na instrução da população tem caráter regional: no Nordeste, 52,6 % sequer havia concluído o ensino fundamental. No Sudeste, 51,1 % tinha pelo menos o ensino médio completo. Ainda entre a população com 25 anos ou mais, no Brasil, apenas 8,8 % de pretos ou pardos tinha nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2 %. O nível superior completo era mais frequente entre as mulheres (16,9 %) do que entre os homens (13,5 %). A taxa de analfabetismo no país foi de 7,2 % em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8 % no Nordeste a 3,6 % no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9 %) era mais que duas vezes a das brancas (4,2 %). Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4 %, sendo 11,7 % para os idosos brancos e 30,7 % para os idosos pretos ou pardos⁵. (IBGE, 2017).

Entretanto, diante do contrato social (ROUSSEAU) e da “Educação como direito fundamental de natureza social”, os dados do IBGE apresentam dificuldades em seu cumprimento, sendo por intermédio da

⁵ AGÊNCIA IBGE - PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 03 jan. 2020.

educação que se inicia o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis.

4 A efetividade do direito à educação

Assim, onde se proclama a educação como direito de todos, não se pode negar a diferença significativa entre direitos proclamados e direitos efetivados. Uma coisa é anunciar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. Não é preciso fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Para se proteger não basta apenas proclamá-los.

No ordenamento pátrio, as políticas públicas de ampliação do acesso à escola precisam ter medidas efetivas de permanência e qualidade no ensino. A universalização do acesso à escola deve corresponder à oferta de educação de qualidade. No entanto, não é causa de esvaziamento à obrigação da educação como direito a todos, e por ela se assegura a plena realização dos direitos econômicos, sociais e culturais. O Estado deve proteger promover e realizar a concretização de uma vida digna para todos.

Nisso, o fato é que o Estado está vinculado a ter como meta permanente “a proteção, promoção e realização concreta de uma vida com dignidade para todos” (SARLET, 2012, p. 131) Cabe aos Estados da Federação adotar medidas, em seu orçamento, para executar avanços concretos em prazos reais. A progressividade cria obstáculo ao próprio retrocesso na política social do Estado, ao alcançar proteção aos respectivos direitos não pode retroceder, sempre ascender

5. A eficácia dos direitos fundamentais sociais

Ao considerar a realidade brasileira, o Estado precisa rever o papel dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, para que cada um deles tenha melhor performance para a realização do Estado Social.

A Constituição Brasileira de 1988 é uma Constituição Dirigente, e os direitos fundamentais sociais constituem a maior parte das normas pragmáticas inseridas no texto constitucional. Sendo os direitos sociais, tarefa do Estado, a fim de que eles sejam alcançados, formularam-se princípios para haver progressividade em sua realização. Princípios da máxima otimização, da reserva do possível e da vedação do retrocesso social.

Uma vez regulamentados os direitos sociais subordinados à legislação, deve haver um mecanismo que resguarde estas disposições para se obter segurança jurídica e a efetivação desses direitos. O princípio da proibição de retrocesso visa garantir os direitos já conquistados para seguir na efetivação de outros direitos. Relativamente à conexão entre a Constituição e as tarefas atribuídas por ela ao Estado indica que não cabe mais à Constituição fixar políticas públicas ao Estado, mas, traçar seus fins e objetivos.

A Lei das Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB), sob o n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 1º preceitua:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, **Lei 9.394/96**).

Nos direitos constituídos a Constituição Federal no art. 205 prescreve: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Nota-se, assim, que o país em seu texto legal garante a educação básica, a qual forma o cidadão.

Por fim, aos Direitos Fundamentais acrescenta-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990⁶, em que no Capítulo IV do art. 53, prescreve *verbis*:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estado passou a ter mais obrigações diante da criança e do adolescente, principalmente dos menos favorecidos, sujeito de direito social.

6 A educação e o bem-estar na sociedade democrática

Retomando ainda o “Contrato Social” de Rousseau (1973), após o homem ter perdido a sua liberdade natural, precisou ganhar a sua liberdade civil, sendo o contrato um mecanismo para isso. E o povo seria parte como agentes ativos e passivos deste contrato, como agentes de construção das leis e de cumprimento delas. Sendo assim, um pacto legal onde não haveria vontade particular, diante da condição de igualdade entre todos. Sendo assim, o povo seria o soberano e o Estado, em suas ações, devem ser dadas em nome da soberania do povo.

⁶ LEI N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 03 jan. 2020.

Sob essa ótica, são louváveis todos os protocolos de intenções e declarações nos acordos referentes à ampliação e a garantia do direito à educação e os avanços ocorridos. Porém, vale refletir sobre a educação no Brasil e a marca histórica da exclusão, reforçadora de desigualdade social, desde a colonização. O quadro da desigualdade social no Brasil permanece e apresenta uma complexa rede de relações sociais e políticas de dominação e, exploração econômica vivenciada.

A educação é Direito Fundamental de Natureza Social e no Brasil, ela se apresenta em um abismo social, conforme dados do IBGE (2017), no qual 51% em 2016 dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental no Brasil, realidade que inibe o surgimento de cidadão mais efetivo na participação social. A educação ofertada e as condições sociais e econômicas levam muitos estudantes ao abandono, tornando consequências severas ao crescimento do país.

Nesse contexto, conjecturando sobre o princípio da justiça social, a equidade nos fala do respeito às diferenças para igualdade de oportunidades na sociedade. Ou seja, quanto mais desigual, social e economicamente, seria propícia uma melhor e maior oportunidade de ascensão através da educação.

No artigo 205 da Constituição Federal, reconhece-se claramente a educação como um direito de todos, ou seja, a sua universalidade, direitos que devem ser prestados sem preconceitos sejam com a origem, raça, sexo, cor, idade, ou qualquer forma de discriminação. O objetivo dos direitos sociais é reduzir as desigualdades da sociedade de classe.

Na educação, se reconhece a equidade em busca dessa igualdade. A equidade necessária vem ponderar a qualidade em garantir a inserção do sujeito na sociedade. E retomando, o “contrato social” no uso da liberdade civil, a equidade na educação reconhece que todos podem aprender, pois, a educação que busca a equidade faz com que os estudantes desenvolvam as

suas habilidades esperadas, independentemente de suas diferenças pessoais, culturais ou mesmo, socioeconômicas. A Equidade é inclusão social.

Com isso, diante do “contrato social” no uso da liberdade civil para construção de uma sociedade igualitária e, da realidade apresentada conforme os dados do IBGE (2017), a maior meta educacional deve ser a de garantir a igualdade de oportunidade, perante os desiguais, sem possibilidades do retrocesso social, orientando o estudante para uma autonomia e uma melhor participação social. Como nos diz Paulo Freire (2006):

Só se pensa em educação a partir daquilo que é fundamental à vida dos seres humanos, ou seja, consciência do inacabamento. Consciência que leva o ser humano à busca processual e permanente de si mesmo, isto é, seguir na direção de se humanizar.

Não obstante, essa lógica “educação como direito fundamental de natureza social, a problemática da concretização dos direitos fundamentais pela administração pública moderna” é desafiada pela lógica do bem-estar na sociedade. No Brasil, a igualdade de acesso à escola não está garantindo bem-estar ao estudante e as políticas públicas de inclusão social precisam promover o sucesso dos estudantes perante a estratificação social. No mais, a educação como direito inalienável a todos os seres humanos, deve ser bem ofertado a todas as pessoas.

Nesse sentido, quando se fala em justiça social pensa-se em garantir um mínimo de recursos e proteção aos desfavorecidos, a justiça no sistema escolar pode ser medida pelo modo como são tratados os mais fracos e não por uma criação de competitividade. Educar é abranger não apenas assuntos educativos, pelo contrário, está atrelada a políticas públicas. Ao se falar de educação e políticas públicas, torna-se fundamental destacar os aspectos legais que devem assegurar a boa educação para todos.

Por fim, o desafio do presente artigo foi delinear o regime jurídico de proteção do direito à educação, direito fundamental de natureza social, contribuindo para a ampliação das possibilidades de sua realização. A temática implicou uma análise sobre onde está a ordem social e a liberdade civil, no processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa, que precisa promover o bem-estar. E, no momento em que se concebe a educação como direito inalienável a todos os seres humanos, deve ser bem ofertado a todas as pessoas, na medida em que tais direitos estão regidos pelos princípios da máxima otimização, da reserva do possível e da vedação do retrocesso social.

7 Noções gerais de direito notarial e registral

7.1 Origens

Surgida a partir da necessidade de mediação nos relacionamentos sociais primitivo (MARTINS, 1979), a atividade notarial é uma das mais remotas atividades jurídicas já desempenhadas pelo ser humano. A crer em registros deixados pelas civilizações longínquas, a referida atividade já era tradição na Roma antiga, onde se dava de modo muito peculiar.

Naquela época e lugar, o notário (ou *notarius*, como era chamado) era responsável pela realização de transcrições e registros de julgamentos e de procedimentos judiciais.

Ao lado desses, havia o *tabelione*, profissional que, conforme entendimento do professor Mário Raposo (RAPOSO, 1986, p. 689-690), mais se aproximava do notário dos dias de hoje, na medida em que era responsável pela formalização da vontade das partes através de minutas, as quais eram redigidas sobre tábuas, com assinatura das partes, testemunhas e *tabeliones*.

Ambas as funções (de notário e de tabelião), resistiram ao efeito do tempo, recebendo, contudo, diferentes contornos.

7.2 Atividade notarial e registral no Brasil

No Brasil, pode-se dizer que a atividade notarial e registral surgiu efetivamente a partir do chamado registro do vigário (Lei n. 601/1850 e Dec. 1318/1854), com o que a Igreja Católica passou a obrigar a legitimação da aquisição pela posse, através do registro em livro próprio, passando a diferenciar as terras públicas das terras privadas. A aludida transmissão, com o tempo, passou a ser realizada através de contrato e, não raras vezes, necessitava de instrumento público, confeccionado por um tabelião. Finalmente, com a ampliação dos atos registráveis, passaram a se submeter ao Registro Geral (Lei n. 1237/1864) todos os direitos reais sobre bens imóveis.

Atualmente, ambos (notário e registrador) são profissionais que desempenham função pública, através de delegação obtida mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

8 Noções básicas sobre a atividade notarial e de registro

Pode-se dizer que a atividade notarial e de registro tem por finalidade assegurar a publicidade, autenticidade, segurança e eficácia dos atos jurídicos de modo preventivo, evitando, com isso, o acúmulo de processos no judiciário e atuando como meio de pacificação social.

8.1 Atividade preventiva

Seu viés jurídico se revela sempre que o tabelião ou o oficial registral orientam as partes, consubstanciando sua vontade através da formulação de instrumento jurídico adequado à situação posta. Ademais, a orientação prévia dispensada denota o caráter cautelar da atividade. Nesse sentido, entende Brandellique o risco decorrente da celebração de um negócio jurídico é consideravelmente minimizado, *verbis*:

Com a intervenção tanto na configuração do negócio como em seu amoldamento documental, de alguém com preparação jurídica especializada, imparcialidade profissional e responsabilidade por sua atuação: o Notário e o Registrador (BRANDELLI, 1998, p. 125).

8.2 Conceito

Ao balizar os contornos da atividade, o mesmo autor assevera que a função notarial é composta por “aquelas atividades que são o cerne do notariado e registrário e que sempre estão presentes a fim de orientar os poderes e deveres do agente notarial” (BRANDELLI, 1998, p. 125).

E, adiante, conclui:

A função do notário e do registrador consiste em receber ou indagar a vontade das partes; assessorar como técnico as partes e com isso dar forma jurídica à vontade das partes; redigir o escrito que se converterá em instrumento público; autorizar o instrumento público, dando-lhe forma pública e credibilidade; conservar o instrumento autorizado; expedir cópias do instrumento (BRANDELLI, 1998, p. 126).

De acordo com Rufino Larraud, citado e comentado por Brandelli (1998, p. 126):

Função notarial e registral são atividades jurídico-cautelares cometidas ao notário e ao registrador, que consiste em dirigir imparcialmente aos particulares na individualização regular dos seus direitos subjetivos, para dotá-los de certeza jurídica conforme às necessidades do tráfico e de sua prova eventual. Note-se que tal conceito encerra um conteúdo definido (direção jurídica dos particulares no plano da realização espontânea do direito), um objeto (os direitos subjetivos dos particulares em sua etapa de individualização), e um fim (a certeza jurídica dos direitos subjetivos, amoldando-os às necessidades do negócio e de sua prova eventual).

A atividade cartorária consiste, enfim, no assessoramento jurídico das partes, através da transposição de suas vontades para o instrumento próprio.

8.3 Características

Importante ressaltar que a atividade notarial e de registro depende de provocação, em virtude do caráter rogatório de sua função, sendo defeso ao notário e ao registrador agirem de ofício. Trata-se, também, de profissão que goza de fé pública, na medida em que o notário e o registrador atuam como representantes do Estado em sua atividade. Ademais, é marcada pelo dever de imparcialidade, porquanto cabe ao notário e ao registrador atuar com equidistância entre as partes.

A esse respeito, é válida a lição de Leonardo Brandelli, que, ao discorrer sobre a atividade notarial e de registro, assinala:

A aplicação do seu mister de acordo com os ditames do Direito, e o zelo pela autonomia da vontade. Quanto ao primeiro aspecto, revela o dever do notário e do registrador de desempenhar sua função em consonância com o ordenamento jurídico; deve receber a vontade das partes e moldá-la de acordo com o Direito, dentro de formas jurídicas lícitas. (...) O outro aspecto contempla a obrigação do tabelião e do oficial de velarem pela autonomia da vontade daqueles que os procuram; deve ele assegurar às partes, dentro do possível, uma situação de igualdade, bem como assegurar a livre emissão da vontade, despida de qualquer vício, recusando-se a desempenhar sua função caso apure estar tal vontade eivada por algum vício que a afete (BRANDELLI, 1998, p. 127).

8.4 Multiplicidade de funções

Representam atividades do notário e do registrador, em síntese, a análise dos elementos postos pelos particulares para a realização de determinado ato, a elaboração de pareceres jurídicos acerca da

concretização de determinado ato jurídico e a instrumentalização da vontade das partes, sempre com vistas a conferir ao ato a maior segurança jurídica possível. Enfim, conforme Brandelli, “a função notarial apresenta, simultaneamente, várias características. Ela constitui uma função jurídica, cautelar, técnica, rogatória, pública e imparcial” (BRANDELLI, 1998, p. 125).

Vê-se, desse modo, que a atuação do notário e do registrador não se restringe à instrumentalização, autenticação de documentos, registro e averbações. Mais que isso, desempenham a relevante missão de orientar e assessorar as partes para a formalização de um negócio jurídico seguro.

9. Natureza jurídica da atividade notarial e registral: correntes conflitantes

Notários e registradores são profissionais que desempenham função pública no âmbito dos cartórios extrajudiciais. Contudo, por se situarem em posição peculiar em relação aos demais agentes públicos, sua natureza jurídica tem sido alvo de abastada polêmica e discussão no cenário do direito. Afinal, seriam eles delegatários da Administração Pública e, portanto, verdadeiros agentes públicos, ou, na verdade, por não conferirem benefícios ao administrado, as atividades por eles desempenhadas não poderiam ser consideradas serviço público?

9.1 Notários e registradores enquanto colaboradores do Poder Público

Para alguns, notários e registradores não integrariam o aparelho estatal. Entende essa corrente que a intenção do constituinte de 1988, ao disciplinar que os serviços notariais e de registro são exercidos em caráter privado, por delegação do Poder Público, foi a de transportar os notários da esfera do direito público para a do direito privado.

Desse modo, tais profissionais deixariam de compor a estrutura estatal para desempenharem o papel de colaboradores do Poder Público,

contratando seus empregados (prepostos) sob os ditames da Consolidação das Leis do Trabalho.

De certa forma, ratifica esse entendimento a Lei 8.935/94⁷, a qual regulamenta o artigo citado no parágrafo anterior. A lei, em seu art. 3º, assinala que os notários e registradores são “profissionais do direito, dotados de fé pública, a quem é delegado o exercício da atividade notarial e de registro”. Adiante, em seu art. 50, a mencionada lei reforça os elementos de convicção dessa corrente, ao indicar que os profissionais delegados, nomeados a partir de sua edição, estão sujeitos ao Regime Geral de Previdência Social, regime próprio da iniciativa privada.

Os defensores dessa corrente entendem que, muito embora a discutida atividade tenha preservado caráter preponderantemente público, ela se situa fora da esfera estatal, tal como se dá no caso dos leiloeiros, intérpretes, permissionários e concessionários, os quais, a despeito de não serem servidores públicos, exercem função típica dos entes de direito público.

Assim, a despeito da relevância social da atividade notarial e de registro, não haveria como incluí-la na categoria dos serviços públicos e, por conseguinte, não se poderia considerar o notário e o registrador como espécies de agente público. Nessa linha, a manifestação jurisprudencial do ministro Carlos Ayres Britto, senão vejamos:

Numa frase, então, serviços notariais e de registro são típicas atividades estatais, **mas não são serviços públicos**, propriamente. Inscrevem-se, isto sim, entre as atividades tidas como função pública *lato sensu*, a exemplo das funções de legislação, diplomacia, defesa nacional, segurança pública, trânsito, controle externo e tantos outros cometimentos que, nem por ser de exclusivo domínio estatal, passam a se confundir com serviço público. (ADI 3.643, voto

⁷ Lei nº 8.935, de 18 de novembro de 1994. Regulamenta o art. 236 da Constituição Federal, dispondo sobre serviços notariais e de registro. (Lei dos cartórios).

do Rel. Min. Ayres Britto, julgamento em 8-11-2006, Plenário, DJ de 16-2-2007). grifo nosso.

9.2 A atividade notarial enquanto serviço público

De acordo com a corrente oposta, contudo, a atividade notarial exprime função de natureza pública. E mais: tem como diretrizes os princípios elencados no art. 37 da Constituição (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência), tal qual qualquer outra atividade exercida na esfera do Poder Público.

Defendem os adeptos dessa tendência que, em se tratando de atividade notarial e de registro, constitui uma impropriedade falar-se em delegação de serviço público, na medida em que o notário e o registrador não se submetem a qualquer tipo de licitação – meio próprio para outorga de delegação –, ascendendo à função exclusivamente através de concurso público, pelo que haveriam de ser considerados agentes estatais ocupantes de cargos públicos criados por lei.

Ademais, por possuírem fé pública, as atividades desempenhadas por esses profissionais seriam revestidas por um manto de autoridade conferido pelo Estado.

Por fim, reforçando os argumentos expostos por essa linha de raciocínio, a lei 8.935/94, em seu art. 25, vedou a acumulação do exercício das atividades notariais com a ocupação de qualquer cargo público, evidenciando o caráter estatal de tal ofício.

No âmbito do Supremo Tribunal Federal, a tese foi encampada através de decisão de relatoria do então ministro Otávio Gallotti, que considerou o notário e o registrador como funcionários públicos. Diz a ementa: “sendo ocupantes de cargo público criado por lei, submetido à permanente fiscalização do Estado e diretamente remunerado à conta de receita pública (custas e emolumentos fixados por lei), bem como provido

por concurso público – estão os serventuários de notas e registros sujeitos à aposentadoria por implemento de idade”.

No mesmo sentido, Walter Ceneviva pontua: “a atividade registrária, embora exercida em caráter privado, tem características típicos de serviço público” (CENEVIVA, 2007, p. 73).

Com mais cautela, Alexandre Ribeiro esmiúça a questão.

São peculiares e exclusivos os contornos da função pública notarial e de registros no Brasil. A atividade apresenta uma face pública, inerente à função pública e por tal razão regrada pelo direito público (administrativo), que convive, sem antagonismo, com uma parcela privada, correspondente ao objeto privado do direito notarial e registral e ao gerenciamento de cada unidade de serviço, face esta regrada pelo direito privado (RIBEIRO, 2009, p. 28).

O serviço público vai até o reconhecimento de que se trata de função estatal; de que o Estado mantém a titularidade do poder da fé pública, cujo exercício delega a particulares, o que abrange a regulação da atividade no âmbito da relação de sujeição especial que liga cada particular titular de delegação ao Estado outorgante, a organização dos serviços, a seleção (mediante concurso de provas e títulos) dos profissionais do direito, a outorga e cessação da delegação, a regulamentação técnica e a fiscalização da prestação dos serviços para assegurar aos usuários sua continuidade, universalidade, uniformidade, modicidade e adequação.

Confrontam-se, pois, duas correntes jurisprudenciais: de um lado, entende-se que a atividade notarial e de registro representa atividade jurídica estatal própria. No dizer de Celso Antônio Bandeira de Melo, seriam funções típicas do Estado, como as atividades legiferantes, de segurança e de fiscalização, todas de domínio estatal. Consistiriam, pois, em atividades que não se desenvolvem por vontade das partes, mas por

exigência legal, salvo raras exceções. Não consistiriam, portanto, em hipótese de serviço público.

Em sentido oposto, alinham-se aqueles que consideram a referida atividade como espécie de serviço público e seus titulares, portanto, como agentes públicos.

9.3. A atividade notarial e registral e o conceito de serviço público

Não por acaso, majoritariamente, doutrina e jurisprudência têm entendido que os serviços notariais e de registro são hipóteses de serviço público. Confirma-se, a respeito desse instituto, a lição de dois renomados administrativistas e o que preceitua o texto constitucional.

Para Hely Lopes Meirelles, serviço público é “todo aquele prestado pela Administração ou por seus delegados, sob normas e controles estatais, para satisfazer necessidades essenciais ou secundárias da coletividade ou simples conveniência do Estado”.

Celso Antônio Bandeira de Melo, por sua vez, define como sendo “toda atividade de oferecimento de utilidade ou comodidade material destinada à satisfação da coletividade em geral, mas fruível singularmente pelos administrados, que o Estado assume como pertinente a seus deveres e presta por si mesmo ou por quem lhe faça as vezes, sob um regime de Direito Público, portanto, consagrador de prerrogativas de supremacia e de restrições especiais – instituído em favor dos interesses definidos como públicos no sistema normativo”.

Finalmente, a Constituição Federal, em seu art. 175, preleciona: incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos.

A leitura sistemática da doutrina e da legislação colacionada, por certo, poderá suscitar contradições e incoerências, na medida em que a

atividade notarial ora se reveste dos atributos do Poder Público, ora evidencia caracteres de natureza privada.

Dentro do nosso entendimento, tal incongruência decorre da impropriedade, ou mesmo da falta de técnica, do legislador, que, ao misturar elementos inconciliáveis no texto legal, acabou por inaugurar uma figura jurídica híbrida em nosso ordenamento.

Não há como admitir se tratar de hipótese de delegação, uma vez que tal instituto consiste em mecanismo através do qual a titularidade de um serviço é transferida do Estado para o particular sempre através de procedimento licitatório, ou, nas palavras de Hely Lopes Meirelles, no “procedimento administrativo mediante o qual a Administração Pública seleciona a proposta mais vantajosa para o contrato de seu interesse”, podendo ser revogada desde que o interesse público o exija.

Do mesmo modo, não se pode considerar que se trate de um funcionário público como outro qualquer, tão somente porque ingressou nos quadros do serviço público mediante concurso.

Em verdade, trata-se de agentes públicos “conjunto de pessoas que, a qualquer título, exercem uma função pública como prepostos do Estado, podendo ser remunerada ou gratuita, definitiva ou transitória, política ou jurídica” (CARVALHO FILHO, 2019, p. 511) na modalidade agentes particulares colaboradores (conjunto de pessoas que, embora sejam particulares, executam certas funções especiais que podem se qualificar como públicas, sempre como resultado do vínculo jurídico que os prende ao Estado) (CARVALHO FILHO, 2019, p. 513).

Assim, embora não se possa dizer que eles (notários e registradores) ocupam cargo público, tem-se por certo que possuem ampla relação com o Estado, na medida em que seu ingresso se dá mediante concurso público e sua atividade é regulada pelo Poder Judiciário.

10 A inclusão do direito registral e notarial já é uma realidade no Brasil: UNIESP, ARISP, ANOREG-SP e CNB-SP firmam acordo de cooperação educacional

No dia 16 de junho de 2010 a União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP) firmou acordo de cooperação educacional com entidades representativas dos Registradores e Notários de São Paulo, a saber: Associação dos Registradores Imobiliários de São Paulo (ARISP), Associação dos Notários e Registradores do Estado de São Paulo (ANOREG-SP) e Colégio Notarial do Brasil- Seção São Paulo (CNB-SP).

O convênio é fruto de um diálogo estabelecido entre a UNIESP e a ARISP. Essa, por sua vez, convidou a ANOREG-SP e CNB-SP a fazerem parte do acordo, a fim de beneficiar registradores e notários e seus respectivos associados nessa cooperação interinstitucional, que visa a promoção da integração ao mercado de trabalho e a oferta de bolsas nas mensalidades dos cursos mantidos pela UNIESP (Faculdade e Colégio), a serem oferecidas aos alunos, funcionários e dependentes da ARISP, ANOREG-SP E CNB-SP.

Assinaram o convênio José Fernando Pinto da Costa, Presidente da UNIESP, Cláudia Pereira, Vice-Presidente e Superintendente Regional da UNIESP, Flauzilino Araújo dos Santos, Presidente da ARISP, Patrícia André de Camargo Ferraz, Presidente da ANOREG-SP, e Ubiratan Pereira Guimarães, Presidente do CNB-SP. Na ocasião também se fez presente o Prof. Inocêncio Erbel, Ex-Prefeito de Presidente Venceslau e Assessor da Presidência da UNIESP para Assuntos Governamentais.

Durante as assinaturas, o Presidente da ARISP sugeriu que a UNIESP incluísse a disciplina de Direito Registral e Notarial na grade curricular do curso de Direito, garantindo assim aos bacharéis um conhecimento mais amplo dessa área, que é pouco abordada durante a academia. O Presidente da UNIESP acatou a sugestão e firmou o compromisso de fazer a inclusão

da disciplina, na presença da Diretora da Unidade Diadema da UNIESP e Diretora do curso de Direito, Prof. Roseli dos Santos Martins.

Para José Fernando Pinto da Costa, o convênio firmado com entidades representativas dos registradores e notários é de fundamental importância para UNIESP, e afirmou que os cartórios são órgãos de fé pública. A partir do momento em que eles nos confiaram e nos deram a oportunidade de participar na formação e educação de seus associados, funcionários e dependentes, nossa responsabilidade aumenta.

Cláudia Pereira, Vice-Presidente da UNIESP, ressaltou que o compromisso da academia é acompanhar as exigências do mercado de trabalho e a evolução dos cursos universitários, a fim de atualizar as estruturas curriculares. Para tanto são firmadas parcerias, tal como a estabelecida entre a UNIESP, ARISP, ANOREG-SP e CNB-SP.

Para Flauzilino Araújo dos Santos, o convênio firmado com a UNIESP, universidade que possui diversos *campus* no Estado de São Paulo, representa uma via da democratização do acesso ao ensino superior e também uma contribuição dos registradores de imóveis em prol da educação.

De acordo com Patrícia Ferraz, Presidente da ANOREG-SP, há uma grande demanda por profissionais qualificados no mercado de trabalho em geral, e um dos principais problemas do Brasil é a falta de investimento em educação. Patrícia Ferraz também salientou a necessidade de profissionais que possuam conhecimento na área registral e notarial, mas, sobretudo que tenham um amplo conhecimento jurídico. E conclui que o convênio celebrado representa, por parte dos registradores e notários, uma preocupação consistente em preencher essa lacuna.

Ubiratan Pereira Guimarães, Presidente do CNB-SP, acrescentou que o que temos sentido na direção dos órgãos institucionais é uma grande necessidade de estimular o aprimoramento das práticas notariais e registrais, não só de nós, titulares das delegações, mas, sobretudo, dos

prepostos, sejam escreventes ou auxiliares. O convênio que assinamos hoje tem justamente esse propósito, qual seja, facilitar o acesso à educação em nível universitário, pois com isso ganha a atividade notarial e registral, ganham os prepostos, e, acima de tudo, ganha a sociedade, pois com melhor formação, certamente haverá melhoria na qualidade dos serviços prestados.

Carolina Nogueira, Coordenadora dos Cursos da Universidade do Registro de Imóveis (UniRegistral), órgão da ARISP, acrescentou que a assinatura deste convênio marca uma nova etapa na história da UniRegistral. “Estamos dando um passo muito importante. Além dos cursos de aperfeiçoamento, que já são ministrados, poderemos realizar também cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Superiores de Curta Duração (Formação Específica) e os de Pós-graduação Lato Sensu, todos certificados pela UNIESP”⁸.

Conclusão

Por todo o exposto, o presente estudo objetivou demonstrar a importância do direito fundamental social à educação e a relevância da inclusão da disciplina de direito notarial no Ensino Superior, tendo em vista as particularidades dos institutos.

O confronto entre o direito fundamental social à educação com o direito notarial e registral teve como base a imperiosa necessidade de inclusão da disciplina no ensino superior.

Especificamente no âmbito do direito registral o que se observa atualmente é que o graduado em Direito ou o Advogado, chegam às serventias extrajudiciais e, por desconhecimento da legislação aplicável à espécie, causam uma série de conflitos com os registradores.

⁸ UNIESP, ARISP, ANOREG-SP E CNB-SP firmam acordo de cooperação educacional. Disponível em: <http://iregistradores.org.br/uniesp-arisp-anoreg-sp-e-cnb-sp-firmam-acordo-de-cooperacao-educacional/>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

Os aplicadores do direito, quando atuam no âmbito notarial ou no registral possuem dúvidas simples, e sempre se embasam no Código Civil e no Código de Processo Civil para tentarem sobrepor sua razão no caso concreto.

Ora, tais profissionais demonstram desconhecerem as normas que tratam especialmente do direito notarial e registral: a Lei nº 8.935, de 18 de novembro de 1994⁹; a Lei nº 6.015, a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973¹⁰, ambas de no âmbito federal; e o no âmbito estadual, o Provimento nº 260/CGJ/2013¹¹.

O Código Civil elenca todos os títulos passíveis de registro, lembrando que se trata de situações taxativas, ou seja, não será possível acrescentar e nem retirar nada no que se refere aos Direitos reais.

A Lei 6.015/73 que dispõe sobre os registros públicos foi um marco no direito notarial e registral, trazendo um conjunto de normas aplicáveis a cada caso, de forma a disciplinar e unificar o entendimento das atividades.

Outro grande marco para as atividades extrajudiciais (notariais e registrais) foi o Provimento nº 260/CGJ/2013 que codifica os atos normativos da Corregedoria-Geral de Justiça do Estado de Minas Gerais relativos aos serviços notariais e de registro.

Todas as normas supracitadas possuem caráter de norma especial, sobrepondo-se às demais leis nas quais se embasam os aplicadores do direito.

O dia a dia em uma serventia extrajudicial é árduo e seria de extrema importância se fosse incluída a disciplina Direito Notarial e Registral no Ensino Superior, pois evitaria discussões descabidas de fundamentação legal, induções a erros banais e retardo na prestação dos serviços.

⁹ BRASIL. Lei nº 8.935, de 18 de novembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8935.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

¹⁰ BRASIL. Lei nº 6.015, a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm. Acesso: 09 de janeiro de 2020.

¹¹TJMG. Provimento nº 260/CGJ/2013.

Se o objetivo do legislador é desafogar o Poder Judiciário, transferindo para as serventias extrajudiciais algumas matérias, a realidade é visivelmente outra: desafoga o Judiciário e afoga o Extrajudicial.

A administração Pública parece desconhecer a realidade: os delegatários das serventias arcam pessoalmente com todas as despesas da serventia, desde os equipamentos, material de papelaria, pagamento dos colaboradores, manutenção de aparelhos e equipamentos para acompanhar o avanço tecnológico, atendimentos aos sucessivos Provimentos emanados pelo Conselho Nacional de Justiça.

A inclusão da disciplina ofereceria informações detalhadas acerca da atividade registral e notarial, com a apresentação das linhas gerais do funcionamento dos serviços notariais e registrais, delimitando-se as principais normas aplicáveis, a natureza e os fins dos serviços, o ingresso na atividade, os titulares e seus prepostos e o encerramento da delegação, tratando-se também da responsabilidade dos tabeliães e registradores, assunto ainda controvertido na doutrina e na jurisprudência, apresentando estudos multidisciplinares e atuais, como as relações entre os serviços notariais e registrais e a Lei de Arbitragem, e explanado sobre o procedimento de dúvida registral.

O Direito registral como visto, refere-se ao conjunto de normas complexas que regem o registro de imóveis. Partindo desse princípio, podemos afirmar sem sombra de dúvidas que a função registral tem como finalidade constituir o Direito real sobre propriedade imóvel através da inscrição do seu respectivo título, possibilitando assim a segurança nas relações jurídicas. A função registral da publicidade é *erga omnes* ou em outras palavras, para todos indistintamente, até prova em contrário.

Por fim, a inclusão da disciplina de Direito Notarial e Registral no Ensino Superior seria um grande avanço na sociedade, na medida em que

bacharéis de direito e advogados poderiam ter acesso a noções básicas e elementares do direito notarial e registral, evitando, desta forma, conflitos entre clientes, advogados, notários, registradores, que por muitas vezes trabalham através de notas devolutivas, tendo em vista o desconhecimento do direito notarial e registral, impedindo a celeridade dos procedimentos extrajudiciais.

Referências

AGÊNCIA IBGE - PNAD Contínua 2016: **51% da população com 25 anos ou mais do**

Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

BRANDELLI, Leonardo. **Teoria Geral do Direito Notarial**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.015, a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm. Acesso: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.935, de 18 de novembro de 1994**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8935.htm. Acesso em 09 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.015, a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm. Acesso: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.**

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 03 jan.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 jan. 2020.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo.** 33. ed. Atlas: 2019.

CENEVIVA, Walter. **Lei dos Notários e dos Registradores Comentada.** 6. ed., São Paulo: Saraiva, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

MARTINS, Cláudio. **Teoria e Prática dos Atos Notariais.** Rio de Janeiro: Forense, 1979.

RAPOSO, Mário, *In* **Notariado**, Lisboa, 1986.

RIBEIRO, Luís Paulo Alexandre. **Regulação da função pública notarial e de registro.** São Paulo: Saraiva, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social.** Tradução: Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 9. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

UNIESP, ARISP, ANOREG-SP E CNB-SP: **Firmam acordo de cooperação educacional.** Disponível em: <http://iregistradores.org.br/uniesp-arisp-anoreg-sp-e-cnb-sp-firmam-acordo-de-cooperacao-educacional/>. Acesso em 11 jan. 2020.

A formação da identidade da pessoa com deficiência no ensino superior como obtenção do pleno desenvolvimento

*Fabrizia Angelica Bonatto Lonchiati*¹

1. Introdução

A educação sempre foi palco de discussões políticas sendo reconhecida, mundial e internamente como àquela capaz de promover o desenvolvimento humano de modo a instruir o indivíduo de seus direitos e deveres e, portanto, garantir-lhe dignidade. Desta forma, a educação possui um cunho libertador, resgatador da sociedade, pois por meio dela que o ser humano poderá modificar sua história de vida.

A educação, como meio de transmissão de cultura, já era palco de preocupação dos primeiros filósofos ocidentais, desde os pré-socráticos até Platão, de forma que diversos foram os argumentos levantados para afirmar o autodesenvolvimento do indivíduo por meio da educação.

Dentro desta importância social é que o Direito à Educação ganha espaço de destaque na Constituição Federal de 1988 e recebe a incumbência de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, independentemente de sua origem, raça, cor, religião, ou seja, de forma igualitária. Mas como isto seria possível? Estaria o pleno desenvolvimento ligado à construção da identidade da pessoa?

¹ Advogada e docente de Direito. Doutoranda em Direito pela Universidade de Itaúna. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Cesumar Unicesumar; pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cesumar Unicesumar; pós-graduada em Direito Processual Civil pelo Centro Universitário Internacional - Uninter; pós-graduada em Direito Aplicado pela Escola de Magistratura do Paraná; professora formadora no Centro Universitário de Maringá - Unicesumar; graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR. ORCID: 0000-0002-2073-2458

Com o escopo de responder às indagações supramencionadas e, ainda, dissertar acerca da construção da identidade da pessoa com deficiência, no ensino superior, o presente trabalho foi estruturado em um único capítulo que fará um diálogo entre a educação para o pleno desenvolvimento e sua importância na construção identitária das pessoas com deficiência no ambiente da educação superior.

2. A formação da identidade da pessoa com deficiência no ensino superior como obtenção do pleno desenvolvimento

A educação vai muito além dos bancos escolares, de forma que é possível sua identificação em diversas estruturas sociais, como bem explicita Carlos Rodrigues Brandão ao mencionar que ninguém escapa da educação, pois ela está presente em casa, na rua, na escola, sendo, portanto, possível aprender, ensinar e aprender-e-ensinar, concomitantemente (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Na espécie humana, a educação não é responsável tão somente para o trabalho da vida: sua continuação, mas é decorrente de um domínio humano de trocas, seja de símbolos, intenções, padrões culturais ou até mesmo relação de poder. Ela é responsável pela evolução do homem e de torná-lo ainda mais humano (BRANDÃO, 2007, p. 13-14).

Para os gregos, a educação era a essência da comunidade, não sendo, portanto, propriedade individual, mas uma forma de participação na sociedade; era por meio da educação que se formavam cidadãos. Para eles, a educação era capaz de mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, “elevando-lhe a capacidade a um nível superior, conduzindo a descoberta de si mesmo e criando, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, melhores formas de existência humana” (JAEGER, 1994, p. 3).

Independente da forma como a educação se perfaz, ela é indispensável para a perpetuação da cultura, pois capaz de transmitir a visão do mundo. Ou seja, o ato de educar é resultado de uma interação

social (tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio), “que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida” (ARANHA, 2002, p. 50).

Mas, então, qual seria o fim da educação na atual sociedade? Pode-se afirmar que a educação, durante milênios, possui o condão de formar o homem para assumir-se de forma integral, plena, capaz de se autogovernar; e não é diferente no mundo atual, de forma que a finalidade educacional ainda está arraigada no desenvolvimento integral do ser humano, na concretização de sua autonomia frente à diversidade, na construção da individuação, na autogestão, como uma tradução moderna da Paidéia (GADOTTI, 1995, p. 107).

Enquanto na educação antiga a preocupação era a formação do homem integral, atualmente “o pressuposto básico é a hegemonia, a universalização de sua visão do mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão” (GADOTTI, 1994, p. 32). E esta conjectura deve ser campo da atual educação superior, por força da globalização, da fragmentação social do mundo moderno, do convívio diário com as diferenças, sejam elas sociais ou físicas.

É dentro desse contexto que surge a importância da educação superior para as pessoas com deficiência, pois por meio da autonomia educacional, um dos pilares da educação superior, é que a pessoa com deficiência enfrentará o maior desafio enfrentado pela comunidade escolar: o de garantir uma educação social capaz de promover cidadãos participantes da sociedade de forma a incluir, no padrão de dignidade, os milhares de indivíduos excluídos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 116). Desta feita, o que a educação superior moderna deve primar é pelo trabalho das diferenças de forma que o aluno se identifique com um meio

cultural e o aceite como um indivíduo autônomo, dentre de uma sociedade cheia de contrassensos e diversificada.

Salienta-se que o ensino superior labora com pessoas, com crenças, com tradições, com valores, com princípios, com culturas distintas, devendo, portanto, promover uma educação capaz de demonstrar todas as dissemelhanças e sua importância na formação da tolerância e da vida social, tornando-se um local capaz de trazer um sentimento de pertença ao aluno ali inserido; um anseio pela participação social de forma a despertar o projeto de vida a que o aluno deseja desenhar.

É no ambiente acadêmico, local destinado ao ensino, pesquisa e extensão, que os educandos passarão por experiências de diálogos divergentes, capazes de construir um relacionamento com a comunidade acadêmica e o mundo social. Assim, esse local não deve ser, simplesmente, um cenário de jogos de inteligência e memória, mas sim de construção de uma personalidade inteira, de caráter, de sensibilidade, de princípios e valores (GUSDORF, 2003, p. 17), ou seja, de uma identidade.

Diante dessa visão, perfeitamente possível concluir que o escopo da educação moderna está intrinsecamente ligado a uma das finalidades previstas no artigo 205 da Constituição Federal², qual seja, o pleno desenvolvimento. Mas se é tão importante para a educação, o que seria esse pleno desenvolvimento enfatizado em diversos documentos legais?

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura, o pleno desenvolvimento está intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem que vise à expansão da personalidade e conscientização dos direitos e deveres do educando, por meio de diálogo,

² Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

partilha e cuidado com os seres, se baseia, portanto, na construção de um ser humano ecológico e social (UNESCO, 2005).

Jean Piaget afirma que o pleno desenvolvimento está subordinado a dois grupos de fatores: hereditariedade e adaptação biológicas:

[...] está subordinado a dois grupos de fatores: aos fatores de hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interações sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental (PIAGET, 2000, p. 29).

Continuando acerca do pleno desenvolvimento, referido autor ainda aborda a importância da distinção entre indivíduo e personalidade para, posteriormente afirmar que o pleno desenvolvimento da personalidade humana consiste na formação de indivíduos autônomos, intelectual e moralmente e, ainda, respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos (PIAGET, 2000, p. 30).

A educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento do educando deve sim valorizar a difusão do conhecimento, mas, também, e não de forma menos importante, promover a convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças e à cultura escolar (PENIN; VIEIRA; MACHADO, 2001, p. 45); essa é a educação para o pleno desenvolvimento: a construção da identidade do aluno; construção essa que só será capaz de atingir seu ápice na educação superior e se este ambiente for capaz de promover um diálogo com o diferente.

José Fernando Vasconcelos Cabral Pinto, em sua obra “A formação do homem no projecto da modernidade” descreve que a formação escolar possui duas vertentes: a formação do indivíduo e a formação da espécie.

Para tanto, o homem precisa se desenvolver como ser natural, ser social e ser pessoal; e, somente após esta triangulação é que haverá o pleno desenvolvimento.

Continua explicitando que a formação do indivíduo como ser natural possui ligação com a transformação deste ser-humano em um “eu-produtor-eficiente”, de forma que o resultado será o desenvolvimento do homem na dimensão da racionalidade cognitivo-instrumental. Já o homem como ser social é a transformação do indivíduo no meio social, sua capacidade de emancipação, ou seja, é a transformação do educando num “eu-social-solidário”. Por fim, o homem como ser pessoal nada mais é que a emancipação humana do “homem real e individual” capaz de exprimir sua autonomia e desejos (PINTO, 1994, p. 7).

Resumindo, a Educação busca a satisfação humana, o desenvolvimento da própria pessoa, da sua personalidade, da sua capacidade mental, da sua consciência social, ambiental e cultural.

A educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento do educando deve sim valorizar a difusão do conhecimento, mas, também, e não de forma menos importante, promover a convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças e à cultura escolar (PENIN; VIEIRA; MACHADO, 2001, p. 45); essa é a educação para o pleno desenvolvimento: a construção da identidade do aluno. E esta Educação também deve ocorrer no ambiente universitário. Mas como ocorre a construção desta identidade?

Vários são os pesquisadores que abordam o assunto da identidade, todavia, o referencial teórico do presente artigo será o sociólogo jamaicano Stuart Hall. Para o autor, há três diferentes espécies de identidade: a) sujeito do iluminismo; b) sujeito sociológico; e, c) sujeito pós-moderno (HALL, 2014, p. 10).

O sujeito do iluminismo era marcado pela razão, um indivíduo centrado, unificado que nasce e se desenvolve, mas que sua essência

continua a mesma. Tratava-se de uma visão individualista de sujeito que possuía sua identidade voltada para si. O centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa (HALL, 2014, p. 10-11).

O sujeito sociológico, por sua vez, era resultante da complexidade do mundo moderno, uma vez que a identidade era formada pela interação entre o “eu” e a sociedade. Ou seja, o sujeito possuía uma essência interior, formada pelo “eu real”, mas que sofria influências externas e se modificava a medida que dialogava com o mundo cultural e as diversas identidades existentes (HALL, 2014, p. 11).

A identidade do sujeito sociológico é capaz de garantir estabilidade aos sentimentos deste indivíduo perante o mundo social e cultural que ele habita, permitindo, desta forma, um pensamento crítico e concreto, capaz de unificar o sujeito e o mundo cultural que ele frequenta. É justamente esta estabilidade que sofreu abalo na construção da identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 2014, p. 11).

Presente em um mundo instável, globalizado e de constantes modificações, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade única, mas várias identidades que se modificam com o ambiente externo. Assim, este indivíduo possui uma identidade fragmentada, ou seja, a identidade que antes era construída com base nas culturas da sociedade habitada por este sujeito, hoje está em colapso, o que resulta em um sujeito de identidade fragmentada, multifacetária, constantemente modificada pelos sistemas culturais que o rodeiam (HALL, 2014, p. 11).

Mas por que a cultura possui íntima relação com a formação da identidade?

Toda sociedade tem em sua cultura uma marca espiritual, material, intelectual e afetiva de forma que seja possível a construção de valores e tradições e entender a cultura e os valores da comunidade são fundamentais para a construção da identidade do educando no ambiente

escolar e, por via de consequência, pela concretização do pleno desenvolvimento (SILVA, 2014, p. 76).

Roger Scruton afirma que a condição do homem exige que o indivíduo, embora tenha autonomia, só a exerça após se identificar como membro de um grupo, sociedade, classe, nação, ou algum arranjo social (SCRUTON, 2014, p. 29).

Pode-se afirmar, também, que a identidade de um sujeito está intimamente ligada à cultura que ele possui, pois, ao identificar-se em um grupo, como por exemplo, brasileiro, inglês, francês, está-se reconhecendo a cultura aplicada naquele local como seu ambiente original, sua gênese.

E é justamente esse pertencimento que se encontra em choque diante da globalização, pois o contato com a diversidade cultural tem sido uma das causas da fragmentação do que Stuart Hall chama de modernidade tardia (HALL, 2014, p. 12) e esta é a grande distinção entre a sociedade tradicional e a moderna, como bem disciplina Anthony Giddens:

Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1991, p. 38).

No mesmo diapasão é o ensinamento de Ernest Gellner, que afirma que o homem sem uma nação não possui uma identidade nacional o que o transforma em um sujeito com sentimento de perda subjetiva:

A ideia de um homem sem uma nação parece impor uma (grande) tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo isso parece óbvio, embora, sinto, não

seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de fato, um aspecto, talvez o mais central, do problema do nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal (GELLNER, 2014, p. 29-30).

Diante dessas conceituações, correta é a construção de que a identidade do ser humano não está relacionada com o nascimento do indivíduo, como algo genético, mas que é formada a partir de seu contato cultural, por meio de uma representação. Mas o que seria essa cultura, esse pertencimento?

Segundo Maria Elisa Cevasco, o vocábulo cultura teve sua gênese do latim *colere*, que possui o significado de habitar; entre os séculos XVI e XVIII esta expressão ganhou sentido diverso, tendo íntima correção com a prática de culto; e somente a partir do século XVIII é que ganhou uma significação abstrata, capaz de designar um progresso intelectual e espiritual tanto pessoal quanto social. Desta forma, a cultura escolta as modificações sociais (CEVASCO, 2003, p. 9-11).

Mas conceituar cultura não é algo fácil e claro, pois sua terminologia continua complexa e campo de interesses convergentes. Considerando os estudos de Raymond Williams há duas maneiras de conceitualizar cultura: a primeira relaciona cultura às descrições pelas quais as sociedades conferem sentido e refletem suas experiências ordinárias; já a segunda, possui um caráter antropológico e possui relação com as práticas sociais, com o modo de vida de determinada sociedade, possuindo, maior centralidade, pois descreve o modo de vida social (HALL, 2003, p. 131-136). E é sob este aspecto, que Stuart Hall descreve o vocábulo cultura:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [*folkways*]” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Desse modo, a questão

do que e como ela é estudada se resolve por si mesma. A cultura é esse **padrão de organização**, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – **“dentro de identidades e correspondências inesperadas”** – dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, **“a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos”** (HALL, 2003, p. 136). (grifa-se).

Mas então todos os cidadãos de uma mesma nacionalidade, estão sujeitos à mesma cultura e, portanto, possuem a mesma identidade? Presumivelmente não. O sentimento de pertencimento é apenas uma das raízes da identidade, talvez, a principal, de onde brotarão todas as outras.

Segundo Kathryn Woodward, a construção da identidade possui íntima relação com as significações socioculturais e é a partir destas que surgem as primeiras diferenças entre os sujeitos: “a identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2014, p. 89) e “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2014, p. 19).

Diante disto, é possível compreender que a identidade possui íntima relação com a cultura, sendo aquela definida como a compilação da ação, da língua, da cultura de determinado grupo social que permite que a pessoa se reconheça e se identifique com este grupamento. Todavia, a identidade não está atrelada somente ao nascimento, à cultura local, mas sim às escolhas deste indivíduo, como já mencionado (WARNIER, 2003, p. 16-17), o que permite, por força da globalização, o surgimento de novas identidades, diariamente (ESCOSTEGUY, 2001, p. 141).

Ou seja, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2014, p. 24); e sua

formação é complexa, pois além de existir um multiculturalismo, diversos agrupamentos encaixam elementos culturais diversos e de forma desigual, por meio de combinações e transformações que envolvem costumes locais e internacionais (ESCOSTEGUY, 2001, p. 141). Desta forma, um único indivíduo pode optar por várias identidades diversas: é o chamado terreno da hibridação (CANCLINI, 2015, p. 29)³, e a grande responsável por este fenômeno é a globalização, que suplantou as fronteiras físicas e é compreendida como “um complexo de processos e forças de mudanças” (HALL, 2014, p. 39).

Dessa forma, perfeitamente possível a construção de que o processo de globalização modificou a identidade cultural (HALL, 2014, p. 39), e que esta “torna-se uma coprodução que inclui a presença de conflitos pela coexistência de nacionalidade, etnias, gêneros, gerações, etc.” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 180). Ou seja, o processo de globalização permite uma troca cultural intensa e fácil, de forma que um único sujeito seja proficiente em mais de uma língua, inclusive diferente daquela de seu país de origem, e tenha contato com culturas diversas, podendo, inclusive, adotá-la; e essas duas questões colocam em choque os princípios para a formação da identidade, adotada por Warnier (2003), quais sejam, a língua e a cultura.

O processo de globalização foi capaz de exacerbar a interculturalidade colocando em choque a autonomia das tradições locais, pois a transição de pessoas pelo globo intensifica a formação de identidades cruzadas e por esta razão, “as identidades passam a ser vistas como culturalmente formadas, construídas através da cultura” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 191).

Igualmente, por estar à identidade intimamente ligada à cultura, ao pertencimento de determinado grupo social, ela caminha, conjuntamente

³ No mesmo diapasão é o ensinamento de SILVA; HALL; WOODWARD, 2014.

com a diferença em uma relação de dependência (SILVA; 2014, p. 74-76), pois a identidade de um indivíduo será formada a partir da diferença existente entre ele e o outro. Ou seja, um sujeito, de determinada identidade (como por exemplo, cristão), terá de conviver com outra pessoa, com identidade diferente (a exemplo do muçulmano), de forma a respeitá-la.

Nesse aspecto, a identidade de determinada pessoa só possui referência a si própria, é autossuficiente e “é sempre produzida em relação a uma outra” (WOODWARD, 2014, p. 47). De modo igual, a diferença também é independente, mas deve se relacionar com o outro, com o que ele é. Assim, a diferença e a identidade, simplesmente existem, desde que a “identidade dependa da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 74-75).

Neste viés, ressalta-se que “em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original ao qual se define a diferença” (SILVA, 2014, p. 75-76). Em consonância é o ensinamento de Stuart Hall:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros (HALL, 2014, p. 24-25). [...]

As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 2014, p. 112).

Aceitável, pois, apontar que a identidade é construída a partir do outro, da diferença, sendo que a identidade seria o ponto de partida da

diferença e que a cultura, como já mencionado, é o fundamento da construção da identidade, pois capaz de proporcionar ao sujeito uma autorreflexão que finda em novas identidades. Por conseguinte, as identidades são construídas sob outras identidades, “relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposição binária” (WOODWARD, 2014, p. 50).

Além da cultura a que o indivíduo está inserida, a formação da identidade está relacionada com o modo de educação a que este sujeito está exposto, seja uma educação formal (escolar) ou informal (família, sociedade, igreja). Desta forma, a educação deve ser pautada na convivência dos diferentes, mas ao mesmo tempo ser capaz de incutir no ser humano uma base, um princípio, que será o alicerce de todo o transcorrer humano. O indivíduo deve, diante das inúmeras ofertas que a sociedade lhe proporciona, escolher a que melhor identifica com o seu caráter, sua cultura, e aí traçar um projeto de vida, que será construído no transcorrer do tempo e atingirá sua plenitude, em sua maioria, no ambiente do ensino superior.

Embora a família tenha papel fundamental na construção desta identidade, a escola também deve colaborar, equitativamente, pois é no ambiente escolar, desde a infância até o ensino superior, que o indivíduo conviverá com o diferente, com as divergências, tornando-se palco, do pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Desta forma, se a identidade é formada a partir da diferença, a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente universitário é imprescindível para que esta se desenvolva plenamente e tenha a concretização de todos os seus direitos. Mas como seria possível essa inclusão?

Falar em inclusão escolar é quebrar um paradigma adotado na escola, cingir com a modalidade de ensino, com a grade curricular, com a estrutura organizacional do ambiente escolar de forma a recepcionar a inclusão e permitir a ação formadora a todos àqueles que frequentam o ambiente escolar (MANTOAN, 2003, p. 12) e esta modificação deve ser concretizada por meio de políticas públicas educacionais.

O Estado, ao assumir o papel de protagonista para efetivação dos direitos sociais, deve corresponder à altura das necessidades contemporâneas, dando uma resposta às consequências advindas da urbanização, da concentração de massas, da corrida pelo desenvolvimento e do processo de industrialização, por meio das Políticas Públicas (APPIO, 2012, p. 142).

As Políticas Públicas desenvolvem, portanto, papel fundamental entre as necessidades de um país e as potenciais soluções engendradas por meio de levantamentos, pesquisas e diagnósticos dos problemas (seja de sua origem, seja de seus efeitos) que revelam suas fraquezas e fragilidades, e que possam então decidir quais rumos seguir e as possíveis e exequíveis ações que propiciem a inversão dos índices sociais deficitários.

A globalização e a rapidez de propagação da informação corroboram para a formação de uma sociedade com diferenças culturais, sociais, éticas, religiosas, de gêneros e com diversas identidades e é neste cenário multicultural que a educação deve ser reestruturada.

A ideia de uma escola inclusiva deve ser pautada em um “modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16). Ou seja, na visão de inclusão não se leva em consideração, tão somente, os alunos com alguma necessidade especial, mas todos os alunos que frequentam o ambiente escolar de forma que se tenha um sucesso escolar geral.

Quando se pensa em inclusão escolar o que vem à mente é a inclusão do deficiente físico, deficiente mental, portador de alguma enfermidade que afete a cognição, ou seja, àqueles que são denominados de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Todavia, a inclusão escolar não fica atrelada a esta categoria de pessoas. Há aqueles em que a deficiência não é aparente, mas que necessita de uma inclusão educacional, como é o caso, por exemplo, das pessoas de altas habilidades ou superdotação.

Com a finalidade de concretizar esta inclusão foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, (Marco Legal da Deficiência), que em seu art. 2º, conceitua pessoa com deficiência como sendo “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Da leitura do dispositivo legal supra algarismado, verifica-se que o critério adotado para a conceituação de pessoa com deficiência deixa de ter caráter médico, científico, e passa a ser biopsicossocial, com foco no indivíduo, de forma a abarcar, por exemplo, os portadores de déficit de atenção, hiperatividade e altas habilidades. E é sob este cenário que a educação universitária deverá proporcionar a todas as pessoas com deficiência, a inclusão e promoção da construção da identidade deste indivíduo, tão importante socialmente.

Muito embora as instituições de ensino superior tenham autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e sejam estruturadas em três pilares, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão, como bem disciplina o art. 207 da Constituição Federal, estas não podem afastar a pessoa com deficiência deste ambiente acadêmico, pois referida prática é inconstitucional, tanto do ponto de vista do

princípio da igualdade quanto da ausência de concretização de uma das finalidades educacionais: pleno desenvolvimento, que como bem fundamentado é o precursor da identidade do aluno.

Desta forma, associar uma política pública inclusiva da pessoa com deficiência no ambiente da educação superior é conferir a esta a concretização da educação pelo pleno desenvolvimento, fato que ajudará não só a pessoa com deficiência, mas toda a comunidade acadêmica.

Conclusão

A educação deixou de ser estudo apenas das ciências educacionais ganhando repercussão jurídica, principalmente na Constituição de 1988, que destinou capítulo próprio e reconheceu o direito à educação como direito fundamental social e público subjetivo.

O direito à educação, conforme aponta o art. 205 da Constituição Federal é elemento necessário para o exercício da cidadania, para a qualificação ao trabalho e para o pleno desenvolvimento da pessoa, direitos esses inerentes à pessoa humana e imprescindíveis para sua dignificação.

O breve estudo histórico realizado no presente trabalho acerca da educação identificou que esta era elemento fundamental para a construção social, de forma que seu objetivo estava intimamente relacionado à concretização de um indivíduo autônomo, capaz de gerir sua vida e de colaborar com o desenvolvimento da sociedade. Esta fundação se perpassa no tempo de maneira que a atual educação também prevê a construção de um ser humano autônomo, capaz de se identificar socialmente, de ser crítico, de lidar com as diferenças sociais existentes, sendo, portanto, passível a afirmação de que o pleno desenvolvimento está atrelado à construção da identidade do ser humano, identidade esta cultural, como

bem afirma Stuart Hall, sociólogo utilizado como referencial teórico, na presente dissertação, para a construção da identidade.

Desta maneira, pensar em educação para o pleno desenvolvimento é discorrer acerca da construção da identidade do indivíduo no ambiente escolar, desde a educação infantil até a educação superior, palco de concretização da plenitude educacional, uma identidade cultural voltada para o pensamento crítico que viabiliza a construção de um ser livre, com menores chances de manipulação.

Identificada a conceituação do pleno desenvolvimento esta deve ser examinada hermenêuticamente com a dignidade da pessoa humana, o que autoriza a construção de que a educação do jeito como é prevista no ordenamento pátrio tem o condão de formar um indivíduo digno, detentor de valores, de princípios culturais incutidos em sua estrutura, capaz de formar um sujeito decisivo, pensante, apto a viver na sociedade pós-moderna, multicultural e esquizofrênica sem sofrer influência negativa do meio.

A construção desta identidade por meio da educação faz com que esta se torne um trabalho complexo, pois haverá, em um mesmo ambiente escolar, diferentes indivíduos, com estruturas sociais diversas, com princípios familiares e religiosos divergentes, com diferenças físicas e sociais; mas, ao mesmo tempo riquíssimo para o trabalho de concretização do pleno desenvolvimento, uma vez que este se perfaz pela construção da identidade e pela diferença.

O trabalho buscou demonstrar, ainda, a importância da formação da identidade da pessoa com deficiência no ensino superior como obtenção do pleno desenvolvimento, de forma a descrever a importância de política pública educacional inclusive para que o processo identitário da pessoa com deficiência seja concretizado.

Referências

- APPIO, Eduardo. **Controle judicial das políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2012.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei Federal nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2015.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. Um ensino introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. Tradução por Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo - SP: Martins Fontes, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução por Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonara Amaral. Brasília: UFMG, 2003.

JAEGER, Werner. Paideia. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; MACHADO M. A. M. I. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Brasília: Consed, 2001. (Módulo 1).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PINTO, José Fernando Vasconcelos Cabral. **A formação do homem no projecto da modernidade**. Porto: Universidade do Porto, 1994.

SCRUTON, Roger. **Authority and allegiance**. In Donald, J. and Hall, S.(orgs.) Politics and Ideology. Milton Keynes: Open University Press, 1986, p. 156, apud HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SILVA, Rosa Jussara Bonfim; SÍVERES, Luiz. Saberes necessários para o pleno desenvolvimento do educando. **Revista Liberato**, v. 15, n. 23, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Década das Nações Unidas: da educação para o desenvolvimento sustentável:** (2005-2014). Brasília, DF: Unesco, 2005.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura.** Bauru: EDUSC, 2003.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.**
In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.

O direito educacional do refugiado e sua liberdade religiosa: uma análise com base nos precedentes do Tribunal Europeu de Direitos Humanos

*Paula Senra de Oliveira Amaral*¹

*Evelyn Pinheiro Tenório de Albuquerque*²

*Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais*³

1 Introdução

O estudo aborda a problemática do direito à educação dos refugiados à luz do princípio da liberdade religiosa, por intermédio do estudo de casos julgados pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos (TEDH).

A escolha da abordagem do TEDH se deu haja vista o turbilhão de culturas e de religiões presentes na Europa, o que forçou o Poder Judiciário (local e cortes internacionais) a enfrentar questões significativas daquele continente.

Uma série de contrastes e de fatos históricos foram fundamentais para se chegar à conformação europeia, no que se refere ao multiculturalismo⁴, que está em constante mutação, principalmente em

¹ Mestranda em Proteção aos Direitos Fundamentais pela Fundação Universidade de Itaúna, especialista em Direito Internacional e Direitos Humanos pelo Instituto de Educação Continuada da PUC-Minas, Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Advogada. E-mail: paulasenra.adv@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4140-977X>.

² Mestre em Direito pela Fundação Universidade de Itaúna, especialista em Direito processual pela Universidade Anhanguera-Uniderp e especialista em Ciências criminais pelo Instituto Panamericano de Política Criminal Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: evelynalbuquerque@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0332-4054>

³ Doutor e Mestre em Teoria do Direito (Pucminas). Especialista em Ciências Criminais (UGF) e em Direito Eleitoral (Pucminas). Coordenador e professor do PPGD *Stricto Sensu* da Universidade de Itaúna. Professor da Faculdade de Pará de Minas (Fapam). Advogado. E-mail: marcioeduardopedrosamorais@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7540-0138>

⁴ Conforme ressalta Inês Granja Costa, “o presente complexo multicultural europeu é alimentado pela pluralidade religiosa. Esta diversidade contribui para a riqueza da sociedade europeia, não obstante revela-se um fator de conflitualidade social”. (COSTA, 2017, p. 10).

decorrência dos fluxos migratórios exógenos e endógenos, levando muitos refugiados para dentro de seu território.

Assim, no atual momento, há um movimento de entrada na Europa, decorrente da crise política vivenciada por países vizinhos, principalmente aqueles de cultura muçulmana. A entrada dos refugiados gera questionamentos no que se refere aos seus direitos, mas também em relação à manutenção dos aspectos culturais, religiosos e educacionais da Europa.

Diante disso, o estudo analisa o direito educacional e a liberdade religiosa dos refugiados tendo como base a jurisprudência do Tribunal Europeu de Direitos Humanos, verificando as razões consideradas por aquele Tribunal nos seus julgamentos referentes ao tema.

Para enfrentar a problemática, o estudo se divide em 4 seções temáticas. Na primeira delas, cujo título é Proteção internacional do direito à educação dos refugiados, se apresenta uma contextualização a respeito da situação de refúgio e a proteção internacional conferida a esses sujeitos que se encontram em tal circunstância, para posteriormente delimitar a abordagem no que se refere ao direito à educação que é garantido aos refugiados. Na seção seguinte é feita uma apresentação do conceito de liberdade religiosa. A proteção do direito à liberdade religiosa no ambiente educacional, por meio da garantia conferida aos estudantes de receberem uma educação em conformidade com sua convicção religiosa também é tema enfrentado nesta seção, a qual recebe o seguinte título: *O direito à liberdade religiosa*.

Na terceira seção da pesquisa, intitulada O entendimento do Tribunal Europeu de Direitos Humanos a respeito de possíveis colisões entre o direito à educação e a liberdade religiosa, faz-se uma análise de quatro casos apreciados pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos no qual a Corte foi chamada a se manifestar a respeito de possíveis violações de

direitos humanos, quais sejam, de liberdade de pensamento, consciência e religião e o direito a ter a convicção religiosa individual respeitada no ambiente educacional.

A partir da fundamentação adotada pelo Tribunal Europeu nos casos analisados, a última seção, intitulada A pedagogia intercultural como ferramenta metodológica para a integração social do refugiado no ambiente educacional, alberga o problema metodológico da pesquisa, com a apresentação da pedagogia intercultural como ferramenta adequada para o reconhecimento da diversidade cultural e o combate à xenofobia nos países acolhedores de sujeitos em situação de refúgio

A metodologia empregada é qualitativa e eminentemente bibliográfica, sem se descuidar da análise documental de textos legislativos, principalmente, de direitos humanos. Trata-se de estudo relevante, haja vista se amparar em jurisprudência internacional, abordando outras nuances observadas pelos órgãos jurisdicionais.

A pesquisa se justifica haja vista a importância e a atualidade do estudo de questões relativas aos refugiados no marco do Estado Democrático de Direito, modelo inclusivista, que prestigia todos os projetos de vida por intermédio de uma estrutura democrática de discurso.

2 Proteção internacional do direito à educação dos refugiados

Esta seção aborda o Direito Internacional dos Refugiados, por meio da análise da proteção internacional prevista na Convenção de 1951 e em seu Protocolo de 1967. Em seguida, far-se-á uma apresentação do direito à educação dos refugiados, abordando-se em específico artigos do Estatuto dos Refugiados e da Declaração Universal de Direitos Humanos e jurisprudência dos tribunais internacionais que asseguram a importância de ações estatais que busquem a efetivação de tais direitos.

2.1 Direito Internacional dos Refugiados

Movimentos migratórios e o deslocamento forçado de pessoas em busca de asilo em países que não o seu de origem são fatos que ocorrem há milhares de anos na história da humanidade, por razões que perpassam guerras, busca por condições dignas de vida, fuga de perseguição por motivos religiosos, raciais, pertencimento de grupos que são vítimas de preconceito, entre outros.

Muito embora tais acontecimentos não tenham uma data em específico que demarque seu início, as guerras mundiais geraram, no contexto europeu, uma grande fuga de indivíduos que buscavam sobreviver ao caos que havia se instalado no mundo.

Foi por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que a previsão do direito de asilo *lato sensu* foi previsto como um direito humano pela primeira vez em um instrumento internacional de proteção. A declaração, em seu artigo 14, prevê que “todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países” (ONU, 2020c).

Ainda no pós-Segunda Guerra Mundial, diante da grave situação de deslocamento forçado na Europa, autoridades mundiais se reuniram em Genebra no ano de 1951 e firmaram a Convenção para o Estatuto dos Refugiados, primeiro documento de proteção internacional específico para indivíduos que buscavam asilo em territórios diversos do seu de origem.

A Convenção de 1951 definiu o conceito de refugiado em seu artigo 1º, tendo como refugiado todo indivíduo que diante dos acontecimentos que ocorreram nos anos anteriores a 1951 temesse ser perseguido “por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode, ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país”. (ONU, 2020a).

Em detrimento de a preocupação naquele momento ter se dado em âmbito europeu e a convenção explicitamente delinear os acontecimentos que ocorreram no período anterior ao ano de 1951, o Estatuto dos Refugiados em seu momento inicial possuía uma restrição geográfica e temporal.

Em 1967, considerando que as restrições impostas pela Convenção de 1951 não coadunavam com a situação mundial dos refugiados, ao passo em que o refúgio não cessou no pós-guerra e os deslocamentos forçados não se restringiam a pessoas originárias somente do continente europeu, líderes mundiais novamente se reuniram no Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e firmaram o Protocolo de 1967, que retirou as especificidades geográficas e temporárias do artigo 1º que define o conceito de refugiado. (ONU, 2020b).

Assim, conforme Liliana Lyra Jubilut, “o status de refugiado é reconhecido a qualquer pessoa que sofra perseguição em seu Estado de origem e/ou residência habitual, por força de sua raça, nacionalidade, religião, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social”. (JUBILUT, 2007, p. 44).

No que tange aos elementos essenciais para a concessão do refúgio, James Hathaway prevê que os critérios que devem ser cumpridos são: a extraterritorialidade, o risco genuíno da inflicção de um grave dano resultante de uma falha de proteção estatal de direitos humanos, que o risco está casualmente ligado a uma forma protegida de status civil ou político e que o indivíduo deve precisar e merecer o acolhimento. (HATHAWAY, 2012, p. 8).

Em que pese outros instrumentos de proteção aos refugiados tenham sido editados ao longo dos anos em âmbito regional de proteção aos direitos humanos, a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 ainda são

considerados a pedra angular na proteção dos direitos dos refugiados em âmbito mundial.

2.2 O direito à educação dos refugiados

A preocupação das Nações Unidas com o direito à educação é amplamente demonstrada por meio da escolha da inserção da educação no próprio preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prevê que “por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos” é que o ideal comum da Declaração de que os direitos humanos são direitos de todos deve ser atingido. (ONU, 2020c).

Especificamente, o direito à educação está previsto em seu artigo 26, que prevê:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

No que tange à proteção do direito à educação dos refugiados, o artigo 22 da Convenção para o Estatuto dos Refugiados de 1951 prevê que os estados acolhedores devem promover aos refugiados o mesmo tratamento

que confere aos seus nacionais com relação ao ensino primário. Dispõe, ainda, no mesmo artigo que:

Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo. (ONU, 2020a).

Assim é que, os refugiados têm o direito à educação garantido de forma expressa tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto no Estatuto dos Refugiados, pelo que os estados que os acolhem são diretamente responsáveis pela promoção do acesso à escolas e ao ensino de qualidade de forma igualitária aos seus nacionais no âmbito do ensino primário, bem como que promova auxílio aos refugiados aos graus de ensino além do primário e com relação ao acesso aos estudos.

Nesse sentido, cabe considerar que não basta que se garanta o acesso dos refugiados ao ensino e à educação. Necessário se faz que haja, no ambiente educacional, o reconhecimento de sua diversidade cultural, de modo que os seus modos de vida, suas crenças, culturas e tradições sejam igualmente reconhecidas e garantidas. Assim, é que se defende uma educação pautada na pedagogia intercultural adotada pelo Estado acolhedor do refugiado.

Nesse sentido, José de Sousa Miguel Lopes, em seu livro “Trocando Olhares: educação e cultura na contemporaneidade”, afirma que: “[...] o traço fundamental de uma pedagogia intercultural consiste em seu direcionamento para a alteridade, sua abertura ao outro. O outro também,

como eu, é um sujeito (ativo, responsável, dotado de um capital cultural próprio)” (LOPES, 2012, p. 56).

Quando se pensa em uma educação intercultural no contexto do refúgio, não se pode desconsiderar as diferenças religiosas na escola e as tratativas a serem realizadas no sentido da proteção do direito à liberdade religiosa, o que será abordado nas próximas seções.

3. O direito à liberdade religiosa

A proteção da crença é fundamental para a pessoa, constituindo uma dimensão relativa à sua dignidade. Nesse sentido, objetivando a continuidade do estudo, é necessário, neste momento, abordar o princípio da liberdade religiosa e suas ramificações, tendo como marco a sua qualidade de direito humano.

Após essa abordagem conceitual, será apresentado o tratamento dado pela Convenção Europeia de Direitos Humanos para a prática da liberdade religiosa no ambiente educacional.

3.1 O princípio da liberdade religiosa como um direito humano

Importante ressaltar, tratar-se o princípio da liberdade religiosa um direito fundamental no Estado Democrático de Direito. Referida liberdade é espécie do gênero *liberdade*. Para Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, a palavra “liberdade”:

[...] tem uma notável conotação laudatória. Por esta razão, tem sido usada para acobertar qualquer tipo de ação, política ou instituição considerada como portadora de algum valor, desde a obediência ao direito natural ou positivo até a prosperidade econômica. (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 708).

Liberdade religiosa é espécie do conceito *liberdade*. Nesse sentido, Pinto Ferreira (1998) ressalta que “a liberdade religiosa é o direito que tem

o homem de adorar a seu Deus, de acordo com a sua crença e o seu culto”. (FERREIRA, 1998, p. 102). De maneira aprofundada, Jorge Miranda (2000) frisa que:

A liberdade religiosa não consiste apenas em o Estado a ninguém impor qualquer religião ou a ninguém impedir de professar determinada crença. Consiste ainda, por um lado, em o Estado permitir ou propiciar a quem seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis. E consiste, por outro lado (e sem que haja qualquer contradição), em o Estado não impor ou não garantir com as leis o cumprimento desses deveres. (MIRANDA, 2000, p. 409).

Como direito fundamental, o princípio da liberdade religiosa é gênero que comporta espécies, sendo as mais conhecidas: a liberdade de crença, a liberdade de consciência e a liberdade de culto.

A liberdade de crença garante o direito de crer, como também o de não crer, ou seja, trata-se de uma liberdade negativa e positiva. A liberdade de consciência se refere às questões internas, psicológicas do indivíduo. A liberdade de culto é a potencialidade de o indivíduo manifestar sua religião (de maneira prática) nas esferas pública e privada.

A liberdade religiosa garante ao sujeito o direito de escolha entre qualquer religião, ou seja, aquela que melhor lhe convém, sendo, assim, o direito de escolher entre crenças. Lado outro, a liberdade de crença é o direito de crer ou não crer em uma divindade. Por sua vez, a liberdade de organização religiosa "diz respeito à possibilidade de estabelecimento e organização de igrejas e suas relações com o Estado".⁵ (SILVA, 1989. p. 221).

⁵ Importante ressaltar que a liberdade religiosa não se confunde com a laicidade estatal, como também não se deve afirmar a necessidade de que um Estado seja laico para que se floresça a liberdade religiosa. Nesse sentido, ainda que um Estado seja confessional, ou seja, que possua uma religião oficial, é possível que ele garanta a liberdade religiosa de seu povo. Como exemplos, tem-se a Argentina, a Grécia, o Vaticano, Rússia, Noruega, Dinamarca.

A problemática do estudo não se relaciona com o estabelecimento e organização de igrejas, mas sobre aspectos culturais do Estado que perpassam a cultura e afetam os refugiados, individualmente ou coletivamente, em especial, a sua acomodação numa cultura totalmente diferente, que lhe impõe elementos e práticas religiosas que estão enraizadas na cultura do Estado.

Essas questões se referem à liberdade religiosa, direito humano de primazia, elevado à categoria de direito fundamental pelos ordenamentos jurídicos de países democráticos. Afinal, não é possível desenvolver democracia radical em contextos de cerceamento da liberdade de culto, consciência, crença, religiosos.

Nesse sentido, para Jónatas Eduardo Mendes Machado (1996) a liberdade religiosa situa-se no discurso jurídico-constitucional tendo como premissa o valor da igual dignidade e liberdade de todos os cidadãos, procurando apresentar um conceito de religião e de liberdade religiosa dotado de um grau de inclusividade compatível com aquele valor, que afaste dos domínios das opções de fé e da vivência religiosa qualquer forma de coerção e discriminação jurídica ou social.

Fato é que:

A liberdade religiosa é um direito fundamental de dimensão internacional, indissociável da dignidade e da liberdade humana, vale para todos, esteja ou não inscrito num dado ordenamento jurídico-constitucional. Está inscrita na consciência jurídica universal. É um dos direitos fundamentais internacionais com mais acolhimento, tanto no plano normativo do direito internacional, como no da sua aplicação concreta. (COSTA, 2017, p. 13).

A observação acima, da lavra de Inês Granja Costa (2017), resume a importância do princípio da liberdade religiosa, entrelaçando liberdade e

dignidade humana. Assim, trata-se de direito humano e direito fundamental positivado no ordenamento jurídico da maioria dos países.

3.2 A prática da liberdade religiosa no ambiente educacional à luz da Convenção Europeia de Direitos Humanos

A história da elaboração da Convenção Europeia de Direitos Humanos reflete os percalços sofridos pela Europa no século vinte, marcado por guerras, fome, ofensa aos mais importantes direitos da pessoa humana.

Acontece que, quando de sua elaboração, não havia alguns problemas presentes no atual panorama mundial. É nesse sentido que José Alfredo de Oliveira Baracho ressalta:

Os grandes fenômenos sociais agravaram-se com a droga, o proxenetismo, a máfia do crime, as experimentações sobre as pessoas, as políticas de saúde pública, a situação das minorias ou dos refugiados, que não eram objeto de exame exaustivo. Nova categoria de pessoas a proteger surge na Europa, fugindo às definições clássicas do direito internacional. (BARACHO, 1998, p. 100).

Um desses problemas que surgiu, com bastante intensidade, após a elaboração da Convenção, refere-se aos refugiados, pessoas que chegam trazendo seus hábitos culturais, tradições. Não que os refugiados não fossem uma realidade quando da elaboração do documento. Acontece que, à época da elaboração, a Europa era a terra de onde partiam os refugiados. Posteriormente, com o desenvolvimento do continente, após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tem-se um movimento inverso, ou seja, a Europa passa a receber refugiados.

Esses refugiados chegaram trazendo suas culturas, hábitos, religiões. Além disso, em muitos casos, práticas religiosas diversas. Nesse aspecto, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem se preocupou com a

liberdade de pensamento, de consciência e de religião, conforme se vê no seu artigo 9º:

Artigo 9.º Liberdade de pensamento, de consciência e de religião

1 - Qualquer pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de crença, assim como a liberdade de manifestar a sua religião ou a sua crença, individual ou colectivamente, em público e em privado, por meio do culto, do ensino, de práticas e da celebração de ritos.

2 - A liberdade de manifestar a sua religião ou convicções, individual ou colectivamente, não pode ser objecto de outras restrições senão as que, previstas na lei, constituírem disposições necessárias, numa sociedade democrática, à segurança pública, à protecção da ordem, da saúde e moral públicas, ou à protecção dos direitos e liberdades de outrem. (CE, 2020).

Esses dois dispositivos da CEDH representam o seu acolhimento à liberdade religiosa. Tratam-se de duas faces, conforme ressalta Costa (2017), o *forum internum* e o *forum externum*. “A primeira corresponde à liberdade de pensamento, consciência e religião, que é o núcleo da liberdade religiosa, e a segunda, por seu turno, à manifestação das convicções religiosas”. (COSTA, 2017, p. 13).

A primeira face é incondicionalmente protegida, enquanto a segunda pode ser limitada. Nenhum Estado pode exigir a revelação de um pensamento ou controlar a adesão a uma religião ou fé. Por outro, lado, o Estado pode, em casos excepcionais, impor limitações à liberdade religiosa, “desde que sejam proporcionais e baseadas na lei”. (COSTA, 2017, p. 13-14).

A Convenção diferencia liberdade de pensamento, consciência e religião. Essa liberdade engloba o direito de manifestar pensamento e consciência, como também mudar de religião ou crença, individual ou coletivamente, publicamente ou privativamente, seja por intermédio do culto, do ensino, de práticas e da celebração de ritos.

Outro dispositivo no ordenamento europeu de direitos humanos relacionado à liberdade religiosa, que se entrelaça com a questão do ensino religioso é o artigo 2º do Protocolo número 1, que traz:

Artigo 2º do Protocolo n.º 1, Direito à instrução.

A ninguém pode ser negado o direito à instrução. O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas. (CE, 2020).

O Estado não pode, conforme estatuído no artigo 2º ao Protocolo n.º 1, negar o direito à instrução a quem quer que seja, devendo, ainda, assegurar aos pais o direito de escolher a educação e o ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas. Contudo, não obstante o direito à liberdade religiosa no âmbito educacional já tenha sido reconhecido e positivado no Sistema Europeu de Proteção dos Direitos Humanos, a análise dos casos que são levados à apreciação do Tribunal Europeu de Direito Humanos permite afirmar que, na prática, ainda restam dúvidas sobre qual é o limite da liberdade do Estado no momento de limitar ou incentivar alguma prática ou manifestação religiosa no ambiente educacional.

A principal discussão reside no fato de o Estado poder expressar símbolos religiosos nas escolas públicas afirmando tratar-se de elemento cultural. É sobre essa questão principal, como também sobre outras perpendiculares, que tratará a próxima seção, a mais importante do trabalho, haja vista consistir no lócus de enfrentamento da problemática da pesquisa ora desenvolvida.

4. O entendimento do Tribunal Europeu de Direitos Humanos a respeito de possíveis colisões entre o direito à educação e a liberdade religiosa

Desde sua criação em 1959, em não raras circunstâncias, o Tribunal Europeu tem sido chamado a decidir a respeito de casos em que se reclama a violação da liberdade religiosa. No que diz respeito especificamente ao exercício de tal liberdade no ambiente educacional, é possível afirmar que em sua maioria, os casos levados à apreciação perante o Tribunal Europeu se referem a indivíduos que professam fé diversa àquela predominantemente professada no continente europeu.

A partir dessa abordagem, o primeiro caso que cabe ser analisado é o denominado *Folgerø e outros v. Noruega (15472/02)*, o qual versa sobre uma reclamação dos Membros da Associação Humanista Norueguesa, no ano de 1998, os quais requereram que seus filhos fossem totalmente isentos de frequentar a disciplina denominada Cristianismo, outras religiões e filosofia, sob o argumento de que ela abrangia, majoritariamente, o ensino da doutrina da igreja evangélica luterana, contendo inclusive elementos de pregação (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2006, p. 3-6).

Referida disciplina passou a integrar a grade curricular da escola primária e secundária na Noruega, após a reforma curricular implementada no período entre 1993 e 1997 que retirou outras duas disciplinas (Cristianismo e Filosofia de vida) que eram ministradas separadamente.

Em 2002, os requerentes apresentaram perante a Corte Europeia de Direitos uma denúncia de que a as autoridades ao recusar-se em conceder aos seus filhos a isenção total de participação na disciplina, os impedia de garantir que seus filhos recebessem uma educação em conformidade com suas convicções religiosas e filosóficas (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2006, p.10).

A Corte julgou que ocorreu uma violação do Artigo 2 do Protocolo nº 1 da Convenção Europeia de Direitos Humanos, fundamentado no fato de que o novo currículo aprovado pelo Parlamento norueguês tinha enfoque no Cristianismo e que a opção de isentar os filhos de participar de determinadas disciplinas poderia se tornar uma situação complicada para os pais, que eventualmente poderiam acabar desistindo de realizar tais solicitações.

Ao mesmo tempo, a Corte salientou que a intenção por trás da introdução dessa nova disciplina em que as religiões seriam ensinadas conjuntamente seriam interessante para garantir um ambiente aberto e inclusivo na escola, e que essa intenção coaduna com os princípios do pluralismo e objetividade presentes no Artigo 2 do Protocolo nº 1 (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2006, p.20-23).

Em sentença proferida em 2007 na oportunidade do julgamento do caso *Hasan e Eylem Zengin v. Turquia (1448/04)*, o TEDH voltou a se manifestar sobre a matéria. Isso porque, Hasan Zengin, alegando que sua família praticava o ramo alevista⁶ da religião islâmica, em 2001, requereu que sua filha, Eylem Zengin não fosse obrigada a assistir aulas de cultura religiosa e ética na escola pública que estava ingressa, em Istambul.

Os pedidos apresentados pelo pai foram indeferidos e o autor começou a questionar a forma como a cultura e a ética religiosas eram ensinadas nas escolas, acusando que eram adotadas em uma perspectiva que priorizava a interpretação sunita da fé e a tradição islâmica, sem espaço para a discussão mais aprofundada sobre a existência e a diversidade de outras religiões.

⁶ O islamismo se subdivide em dois ramos: os sunitas (ortodoxos), que acreditam que o califa (sucessor de Maomé) deverá ser escolhido pelos próprios muçulmanos, e os xiitas (heterodoxos), que defendem que o sucessor legítimo de Maomé deveria ser Ali, genro de Maomé. O Alevismo advém de alevita, que significa discípulo de Ali.

Na referida sentença, o TEDH sustentou que ocorreu uma violação do Artigo 2 do Protocolo nº 1, que prevê que em todas as funções relacionadas à educação e ensino o Estado deve respeitar o direito dos pais de assegurar que a educação e o ensino de seus filhos estejam de acordo com suas convicções religiosas e filosóficas. De uma análise das diretrizes do Ministério da Educação turco, a Corte concluiu que tais diretrizes priorizavam o ensino da religião islâmicas, e que enquanto era possível para crianças cristãs ou judias que se isentassem de cursar tais disciplinas, as crianças muçulmanas eram obrigadas a assistir as aulas de religião e ética, ainda que professassem um ramo diverso da religião que o em sala priorizado, como neste caso em específico com o alevismo (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2008, p. 13).

A sentença entendeu ainda que a condenação em pagamento pecuniário não seria necessária no caso, ao passo que o próprio reconhecimento das violações já eram uma reparação por si só, tendo apenas condenado o Estado a arcar com os custos processuais e honorários advocatícios dos autores (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2008, p. 25).

O terceiro caso apreciado pelo TEDH que merece ser analisado é o caso *Appel-Irrgang v. Alemanha* (45216/07), o qual também versa sobre a obrigatoriedade do estudante cursar disciplina a qual os familiares entendem violar seu direito de educação conforme sua convicção religiosa.

Em março de 2006, o parlamento alemão aprovou uma emenda, que determinava que a disciplina ética era de ensino obrigatório aos alunos do 7º ao 10º ano em Berlim, ao *erstes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes*, documento que dispõe sobre as regras educacionais na Alemanha. Diante disto, os aplicantes – que são protestantes – ingressaram com uma reclamação constitucional alegando que as aulas de ética eram contrárias aos princípios protestantes, com base nos artigos 2 e 9 do Protocolo No. 1

da Convenção Europeia de Direitos Humanos (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 1-2).

No julgamento deste caso, contudo, o TEDH declarou inadmissível a aplicação diante do entendimento de que a obrigação imposta aos alunos a comparecer às aulas de ética não feria o direito à liberdade religiosa e o direito dos pais de que as crianças tenham ensino religioso coerente com suas vertentes religiosas e filosóficas, previstos nos artigos 2 e 9 do Protocolo No. 1 (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 8-13).

Já na apreciação do caso *Lautsi v. Italy* (30814/06), a Corte se manifestou a respeito da presença de símbolo religioso nas salas de aula de escolas públicas da Itália.

Trata-se de uma reclamação formulada no dia 22 de abril de 2002, pela Senhora Lautsi e pelo seu marido, numa reunião de diretores escolares em Albano Terme, Itália, os quais alegaram que a presença de crucifixos nas salas de aula nas quais seus filhos estudavam feriam seu direito à liberdade religiosa e o princípio do secularismo.

Contudo, o Tribunal Constitucional italiano considerou, em especial, que o crucifixo era um símbolo do Cristianismo em geral, não somente do Catolicismo, servindo como referência para outros credos. Um símbolo histórico e cultural, possuindo um valor ligado à identidade para o povo italiano.

Inconformados, os Lautsi levaram a questão até o Tribunal Europeu de Direitos Humanos, que, em 2011, votou pela constitucionalidade da presença de crucifixos em salas de aula, sob o argumento de que sua presença nas salas de aula, por si só, não implicava em doutrinação dos estudantes e tampouco seria hábil de violar os direitos de liberdade religiosa e o direito à educação (CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS, 2011).

Dessa forma, de acordo com os casos analisados, é possível afirmar que o TEDH vem entendendo que os ensinamentos religiosos no meio educacional não ferem os direitos previstos no Artigo 9 (liberdade de pensamento, consciência e religião) e do artigo 2.º do Protocolo n.º 1 (direito à educação). A violação de tais direitos se dá, contudo, quando se verificam práticas proselitistas em relação a determinadas religiões em detrimento de outra, sendo o ensino utilizado como ferramenta de doutrinação dos estudantes.

Ao se posicionar desta maneira, o TEDH evidencia o respeito ao princípio do pluralismo, na medida em que se manifesta favoravelmente à abordagem plural das diversas culturas religiosas ministradas no ambiente educacional, como forma de promover a diversidade e a tolerância entre as culturas.

5. A pedagogia intercultural como ferramenta metodológica para a integração social do refugiado no ambiente educacional

A discussão a respeito da necessidade de adoção de uma pedagogia intercultural no ambiente educacional surge em decorrência do fenômeno da globalização e da intensificação do movimento migratório pelo mundo, sobretudo com as mudanças globais ocorridas após o fim da Segunda Guerra Mundial. Isso porque, diante desse novo cenário mundial, e já no contexto do reconhecimento dos Direitos Humanos em âmbito internacional por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressamente menciona o direito à educação, à liberdade religiosa e à cultura, surge o novo desafio de lidar com a diversidade cultural no ambiente de ensino de maneira congruente com referidos direitos.

Segundo Natália Ramos, a globalização, bem como os fluxos migratórios, tiveram o condão de intensificar o contato entre as culturas e, consequentemente, provocaram uma coabitação entre modos diversos de vida. Tais fatos contribuíram para a multi e a interculturalidade não só das

sociedades, mas também das escolas, as quais passaram a conviver com a diversidade de tradições culturais, de competências e saberes (RAMOS, 2007). Ainda a esse respeito, a autora afirma que “Com efeito, a diversidade cultural e as relações interculturais, fazem hoje parte e integrarão cada vez mais os contextos social, econômico, político, religioso, educacional, sanitário e mediático”. (RAMOS, 2007, p. 223).

Também a respeito da globalização, segundo Manuel Barbosa, do contrário do que se esperava, em vez de provocar uma uniformização cultural em decorrência do assimilacionismo que poderia advir da convivência de diversas culturas minoritárias em um espaço de uma cultura predominante, o que se observa é que existe uma resistência por parte dos imigrantes em assimilar a cultura do estado hóspede em detrimento da sua própria cultura e das suas singularidades. Nesse sentido, a globalização e o desenvolvimento tecnológico possibilitam que o imigrante, ainda que distante do seu país de origem, possa seguir integrado à sua cultura de diversas formas, já que existe certa facilidade de locomoção, de acesso à informação e comunicação e também de acesso a produtos alimentícios típicos de sua terra natal. (BARBOSA, 2010). Nas palavras do autor:

[...] ao contrário do que estava previsto há alguns anos, o chamado processo de globalização não está provocando homogeneidade sociocultural; ao contrário, é acompanhado por um insuspeitado renascimento das identidades em praticamente todo o mundo e por pedidos de reconhecimento cultural provenientes das mais diversas comunidades étnicas e grupos culturais. (BARBOSA, 2010, p. 998).

Assim, não é forçoso dizer que o ambiente educacional deve se reinventar no sentido de não só receber o imigrante e proporcionar-lhe uma educação de mesmo nível de qualidade que é oferecida ao nacional,

seguindo os preceitos do artigo 22 da Convenção para o Estatuto dos Refugiados de 1951. Muito além, a escola da era da globalização deve estar pronta para lidar e reconhecer as diversidades culturais, sem hierarquizá-las ou buscar sua uniformização. Pelo contrário, deverá buscar promover a interculturalidade na medida em que fomenta a convivência harmônica de tal diversidade.

No que se refere especificamente aos imigrantes refugiados, pelo seu especial estado de vulnerabilidade, a preocupação com a preservação e valorização de sua cultura se mostra sobremaneira relevante. Isso porque, tendo sido forçado a deixar o seu país de origem e a integrar uma nova realidade social e cultural, muitas vezes se encontra impossibilitado de manter proximidade com o seu povo e com sua cultura. Dessa forma, a educação de refugiados deverá respeitar a cultura de seus países de origem, bem como deverá ser uma educação que acolha os refugiados como sujeitos humanos. Segundo Lopes, a xenofobia e o racismo permanecem e a interculturalidade busca a erradicação do etnocentrismo, mas “o trabalho educativo exige uma longa paciência e a evolução é lenta: ela é, entretanto, perceptível e, no conjunto, o intercultural traça seu caminho para uma intercompreensão entre os homens”. (LOPES, 2012, p. 56). Nesse mesmo sentido, Natália Ramos leciona que:

Uma pedagogia da relação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, os modelos do seu sistema de valores, assim como a identificar as representações e os sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de “aprendizagem” do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia (RAMOS, 2001, p.166).

É neste cenário de reconhecimento da diversidade cultural, bem como do exercício da liberdade religiosa no ambiente educacional, que se apresenta a pedagogia intercultural como instrumental metodológico para a integração social do refugiado ao ambiente educacional. Isso porque, a liberdade religiosa, assim como os direitos culturais, são fatores determinantes para a construção da identidade do indivíduo, constituindo o seu modo de ver o mundo e de determinar o seu projeto de vida.

Segundo Miguel Santos Rego e Lorenzo Moledo (2012), a pedagogia intercultural, uma vez que não busca a homogeneização das culturas, não visa também, necessariamente, que os elementos culturais de cada uma das tradições sejam conhecidos, mas sim que haja uma aceitação e o reconhecimento daquele indivíduo que vive em outra cultura que não a sua de origem. Exige, outrossim, que o indivíduo seja reconhecido, o que deve se dar a partir de sua participação ativa e crítica no cenário educacional. Dessa forma, segundo os autores, o eixo central da educação intercultural deve ser a promoção de condições de ensino destinadas a pessoas de diversas culturas, as quais se encontram e convivem em um mesmo ambiente social e educacional, para que possam, dessa forma, estabelecer entre elas laços de verdadeira comunicação. (SANTOS REGO; MOLEDO, 2012).

Com base na análise das sentenças proferidas pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos, é possível afirmar que aquele órgão julgador, ao ressaltar a importância do princípio da pluralidade, que norteia a própria constituição da União Europeia. Assim, de maneira direta ou indireta, se afilia à adoção de uma educação intercultural nas instituições educacionais.

Observa-se que o entendimento daquele tribunal se pauta na observância da liberdade religiosa ao reconhecer a violação do artigo 2º do Protocolo Adicional n.1, que versa sobre o direito à educação conforme

convicção religiosa, sem, contudo, reconhecer que haja violação a tal preceito quando as instituições de ensino abordam em sua grade curricular uma diversidade de ensino religiosos. Contudo, o que se configura como violação, no entendimento daquele Tribunal, é o proselitismo, que, por meio de ênfase dada a determinada religião ou vertente religiosa, confere-lhe um status de maior importância.

Contudo, conforme aponta Antonio Genovese (2016), atualmente o grande desafio que se apresenta para a implementação de uma pedagogia intercultural se refere, justamente, à dificuldade em aceitar as diferenças. Segundo o pesquisador, com o surgimento do Estado Islâmico, a intensificação do movimento de refugiados políticos e as guerras, houve também uma regressão na implementação das relações interculturais, com um aumento do medo em relação ao outro e ao que é diferente. Em decorrência de tal constatação, segundo Natália Ramos:

Ao nível internacional, europeu e nacional e das políticas educativas, várias medidas existem e estão a ser preconizadas para fazer face às novas realidades emergentes das migrações e da diversidade cultural, dirigidas em simultâneo aos agentes educativos, aos grupos minoritários e estrangeiros e seus descendentes e à sociedade em geral, de modo a assegurar que as crianças e os jovens de grupos minoritários tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais (RAMOS, 2007, p.225).

Entende-se, assim, que o ambiente educacional se torna ainda mais relevante para o combate à xenofobia e à intolerância religiosa não só por parte do estado acolhedor, mas também por parte daquele que ingressa em uma nova cultura que, predominantemente professa fé diversa da sua. Isso porque, o ambiente educacional possibilita a adoção de um ensino focado na diversidade e na tolerância, bem como no reconhecimento do outro enquanto sujeito dos mesmos direitos que se reconhece a si próprio.

Conclusão

A intensificação dos movimentos migratórios decorrentes dos fenômenos da globalização tem ensejado um novo olhar a respeito da observância dos direitos humanos no ambiente internacional. Tal preocupação se torna ainda mais relevante no que diz respeito aos migrantes que se encontram em uma situação de vulnerabilidade, tais quais aqueles que se encontram em situação de refúgio.

Ao serem recebidos pelo Estado acolhedor, passam a integrar aquela sociedade e o seu modo de viver, estando, assim, inseridos em culturas que são, por diversas vezes, muito distintas daquela do seu país de origem. Em alguns casos, lhes são tolhidos direitos de personalidade, em outros, direitos culturais, afetando, por conseguinte, diversos direitos fundamentais.

Nessa perspectiva, um dos direitos que é passível de violação diz respeito à liberdade religiosa dos refugiados. Tal violação pode ocorrer nos mais diversos âmbitos da sociedade ao intentarem professar sua fé e praticar rituais religiosos que são diversos daqueles comumente praticados pelos nacionais do Estado acolhedor. No ambiente educacional não é diferente.

O direito à educação e o direito à liberdade religiosa são direitos humanos consagrados tanto em instrumentos de proteção em âmbito global, quanto em âmbito regional e nacional. Quando se trata do direito à educação de refugiados, não é possível realizar a separação entre o ensino e o direito de manter viva sua cultura de origem e o direito a professar sua fé.

Por meio do presente estudo, percebeu-se que os julgados do Tribunal Europeu de Direitos Humanos enfatizam a garantia do Artigo 9º da Convenção Europeia de Direitos Humanos e o Artigo 2º do Protocolo

n.º 1 à Convenção, que garantem a liberdade de pensamento, consciência e de religião, e que permitem que os pais tenham o direito de que a educação de seus filhos seja consoante às suas convicções religiosas e filosóficas.

Nesse sentido, a aplicação da pedagogia intercultural como ferramenta metodológica para integração social dos refugiados nos ambientes educacionais demonstrou ser, por enquanto, uma alternativa viável ao passo em que permite que a cultura de origem do refugiado seja preservada e valorizada, bem como busca erradicar o etnocentrismo e combater a xenofobia e o racismo.

Referências

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. A prática jurídica no domínio da proteção internacional dos direitos do homem (A Convenção Europeia dos Direitos do Homem). **Revista de Informação Legislativa**, Brasília. a. 35, n. 137, jan./mar. 1998, p. 91-118.

BARBOSA, Manuel. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, 2010. p. 993-1023.

BOBBIO, Norberto Bobbio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CONSELHO DA EUROPA (CE). **Convenção Europeia dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.echr.coe.int/documents/convention_por.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Hasan e Eylem Zengin v. Turquia**. 2008. Disponível em [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22languageisocode%22:\[%22ENG%22\],%22appno%22:\[%221448/04%22\],%22documentcollectio%22:\[%22CHAMBER%22\],%22itemid%22:\[%22001-82580%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22languageisocode%22:[%22ENG%22],%22appno%22:[%221448/04%22],%22documentcollectio%22:[%22CHAMBER%22],%22itemid%22:[%22001-82580%22]}), Acesso em 01 nov. 2020.

CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Appel-Irrgang e outros v. Alemanha.** 2009. Disponível em <http://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-112539&filename=001-112539.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Ingebjørg Folgerø e outros v. Noruega.** 2006. Disponível em [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-72492%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-72492%22]}). Acesso em: 01 nov. 2020.

CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Lautsi v. Itália.** 2011. Disponível em: <http://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-104040&filename=001-104040.pdf>, Acesso em: 01 nov. 2020.

COSTA, Inês Granja. **O tribunal europeu dos direitos humanos e os símbolos religiosos:** o uso do véu muçulmano na Europa do século XXI. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2017.

GENOVESE, Antônio. Interculturalidade e reflexão pedagógica em contexto de mudança social. **Fórum Sociológico [Online]**, 28, 2016. Entrevista concedida a Inês Vieira. Disponível em <https://journals.openedition.org/sociologico/1373#tocto1n1>. Acesso em: 01 nov. 2020.

HATHAWAY, James C. Refugees and Asylum. *In: Foundations of International Migration Law*, edited by B. Opeskin, R. Perruchoud, and J. Redpath-Cross, 177-204. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2012.

HATHAWAY, James C. Refugees and Asylum. *In: OPESKIN, Brian; PERRUCHOU, Richard; REDPATH-CROSS, Jillyanne. (Ed.). Foundations of international migration law.* Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 177-204.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro.** São Paulo; Método, 2007.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Trocando olhares:** educação e cultura na contemporaneidade. Belo Horizonte: Teia de Textos. 2012.

MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. **Liberdade religiosa numa comunidade constitucional inclusiva**: dos direitos da verdade aos direitos dos cidadãos. Coimbra: Coimbra, 1996.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. Tomo IV, direitos fundamentais. 3 ed. Coimbra: Coimbra, 2000.

OPESKIN, Brian; PERRUCHOUD, Richard; REDPATH-CROSS, Jillyanne. (Ed.). **Foundations of international migration law**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Convenção para o Estatuto dos Refugiados**. 1951. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf, Acesso em 31 out. 2020a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados**. 1967. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 31 out. 2020b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, Acesso em: 31 out. 2020c.

RAMOS, Natália. Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 35, n. 2, 2001, p.155-178.

RAMOS, Natália. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, a. 41, v.3, 2007, p. 223-244.

SANTOS REGO, Miguel; MOLEDO, Mar Lorenzo. Teoría de la educación, ciudadanía y pedagogía intercultural en la sociedad del aprendizaje. *In*: SANTOS REGO, Miguel; MOLEDO, Mar Lorenzo (Ed.). **Estudios de pedagogía intercultural**. Campinas, Barcelona: Octaedro, 2012, p. 18-52.

SANTOS REGO, Miguel; MOLEDO, Mar Lorenzo (Ed.). **Estudios de pedagogía intercultural**. Campinas, Barcelona: Octaedro, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 5 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org