

# COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRAGMÁTICAS E DEBATE  
CRÍTICO: PLURALISMO E DIVERSIDADE NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FABRÍCIO VEIGA COSTA  
IVAN DIAS DA MOTTA  
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS



FABRÍCIO VEIGA COSTA  
IVAN DIAS DA MOTTA  
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

---

Organização

**COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO  
DIREITO**

**PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRAGMÁTICAS E  
DEBATE CRÍTICO: PLURALISMO E  
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

PRIMEIRA EDIÇÃO

**IDM**  
EDITORA

Maringá – PR

2018

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P466

Perspectivas teórico-pragmáticas e debate crítico: pluralismo e diversidade na educação brasileira. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henrique Zandona Freitas. - 1. ed. - Maringá, Pr: IDDM, 2018.  
437 p. - (Coleção caminhos metodológicos do direito)

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<https://www.uit.br/mestrado/>>

ISBN: 978-85-66789-78-2

1. Educação ambiental. 2. Criança. 3. Pós-graduação stricto sensu. 4. Ensino jurídico. 5. Direitos fundamental à educação. I. Título.

CDD 22.ed. 344.07

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

Todos os Direitos Reservados à



Rua Joubert de Carvalho, 623 – Sala 804

CEP 87013-200 – Maringá – PR

[www.iddmeducacional.com.br](http://www.iddmeducacional.com.br)

[iddmeditora@gmail.com](mailto:iddmeditora@gmail.com)

Copright 2018 by IDDM Editora Educacional Ltda.

CONSELHO EDITORIAL:

*Prof. Dr. Alessandro Severino Valler Zenni*, Professor da  
Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5969499799398310>

*Prof. Dr. Alexandre Kehrig Veronese Aguiar*, Professor Faculdade  
de Direito da Universidade de Brasília (UnB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2645812441653704>

*Prof. Dr. José Francisco Dias*, Professor da Universidade Estadual  
do Oeste do Paraná, Campus Toledo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9950007997056231>

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Mari Shima Barroco*, Professora da Universidade  
Estadual de Maringá (UEM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0910185283511592>

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Coelho de Sellos-Knoerr*, Coordenadora do  
Programa de Mestrado em Direito da Unicuritiba.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4609374374280294>

*Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Fabrício Veiga Costa*, Pós-Doutor em Educação.  
Professor de Direito da PUC-MG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7152642230889744>

## APRESENTAÇÃO

A educação é uma forma de intervenção no mundo que permite ao homem, através do uso racional da curiosidade epistemológica, ressignificar crenças, desconstruir dogmas, ressemantizar concepções de mundo até então sólidas e imutáveis. Por meio do conhecimento científico adquirimos consciência da nossa finitude, tornamos lúcidas as nossas angústias, potencializamos nossos medos e nos tornamos vorazes na busca incessante da própria condição inerente ao existencialismo.

A educação assegura a mobilidade social; combate a desigualdade; estimula o respeito ao próximo; por meio dela compreendemos o quão plural é a sociedade em que estamos inseridos; buscamos desconstruir concepções homogeneizantes na forma de ver e enxergar o próximo; garantimos o pleno desenvolvimento filosófico-científico da pessoa humana; preparamos sujeitos para o mercado de trabalho; oportunizamos o acesso ao conhecimento e informação indispensável ao exercício da cidadania ativa e a participação popular na tomada de decisões de interesse coletivo.

O livro intitulado “PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRAGMÁTICAS E DEBATE CRÍTICO: PLURALISMO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA” visa divulgar os resultados das pesquisas desenvolvidas junto ao GRUPO DE PESQUISA “CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna –

MG-. A referida obra é resultado de estudos desenvolvidos e orientados por três professores e pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito distintos, quais sejam: **Doutor Fabrício Veiga Costa**, Universidade de Itaúna; **Doutor Ivan Dias da Motta**, Unicesumar; **Doutor Sérgio Henriques Zandona Freitas**, FUMEC.

O fomento da FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais e do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, juntamente com a Universidade de Itaúna, Fumec e Unicesumar foi essencial para a divulgação científica do resultado das pesquisas ora apresentadas. Ressalta-se, ainda, a participação de pesquisadores de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, com o objetivo de evidenciar a estreita interlocução científica com outros grupos de pesquisa voltados ao estudo da temática “Educação e Ensino Jurídico”.

Busca-se, com a presente obra, fomentar a reflexão crítica para além de proposições técnico-dogmáticas, mediante a problematização de questões que percorrem a esfera teórico-pragmática, uma vez que somente com o enfrentamento acadêmico de temas atuais é que será viável a ressemantização da forma de ver, ler e pensar o direito na sociedade contemporânea, marcada por desigualdades, diversidade e pluralismo.

### **Fabrcio Veiga Costa**

---

Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Educação – UFMG. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - CV: <http://lattes.cnpq.br/7152642230889744>

### **Ivan Dias da Motta**

---

Doutor em Direito e Pós-doutor em Direito Educacional - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV: <http://lattes.cnpq.br/1508111127815799>

### **Sérgio Henriques Zandona Freitas**

---

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>

## PREFÁCIO

Gostaria de manifestar, de início, a minha gratidão pela oportunidade de prefaciar esta importante obra intitulada “Perspectivas teórico-pragmáticas e debate crítico: pluralismo e diversidade na educação brasileira,” que reúne os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos professores doutores Fabrício Veiga Costa do PPGD em Direito da Universidade de Itaúna-MG, Ivan Dias da Motta do PPGD em Direito da Unicesumar e Sérgio Henriques Zandona Freitas do PPGD em Direito da Universidade FUMEC.

Parabenizo os organizadores desta coletânea pela iniciativa e pela escolha da temática sobre o estudo da educação no ensino superior, logrando êxito em estabelecer uma rede de pesquisa com um grupo de professores pesquisadores e mestrandos de diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* em direito, que produziram textos consistentes e com abordagens interdisciplinares.

O primeiro capítulo “Análise da normatividade constitucional da educação ambiental” é de autoria de Vânia Ágda de Oliveira Carvalho e Magno Federici Gomes que investiga se educação ambiental é instrumento que, por meio de políticas públicas, materializa visão sistêmica de desenvolvimento sustentável. Os autores, após examinar os principais pontos de sua regulação jurídica concluem pela ausência de efetivação da lei de educação ambiental em face de uma falta de atitude positiva do Estado.

“Educação ambiental: caminho para uma consciência ecológica” é um texto de Cristiane Derani e Horácio Wanderlei Rodrigues que tem como norte a premissa de que a educação ambiental em todos os níveis do ensino teve sua primeira previsão normativa na Lei de Política Nacional de Meio Ambiente de 1981 e ganhou nível de dever constitucional com a Constituição Federal de 1988. Os autores defendem que o conhecimento integral dos problemas ambientais e a forma como é processado na sociedade exige uma abordagem transversal e deve levar a formação de uma consciência transformadora e para isso o educador precisa ser educado. A educação ambiental é um processo de ressignificação da vida no agir humano individual e social.

O terceiro capítulo intitulado “Para uma reconstrução histórica do ensino jurídico” de Larissa A. Coelho Solange Araújo procura reconstruir historicamente, através dos principais fatos assinalados por historiadores, educadores e juristas a implementação do ensino jurídico, associado ao próprio fenômeno da consolidação da instrução formal. A autora conclui que as principais características do ensino jurídico permanecem constantes ao longo do tempo, seja pela manutenção do mito da memorização, seja por uma visão tecnicista.

O quarto texto “Monitoria: o aluno como protagonista da construção do conhecimento” é o resultado da pesquisa de Iara Pereira Ribeiro, Caroline Rozato Foschini, Heloisa Krisman e João Victor Palhuca Braz que aborda sobre a experiência da monitoria como instrumento de auxílio a aula expositiva na aplicação de métodos de ensino alternativos para maior participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Os autores propugnam no

sentido de que a monitoria se apresenta como instrumento efetivo e colaborativo para um ensino jurídico que aproxima teoria e prática, no qual o aluno é protagonista da construção de seu conhecimento.

O quinto capítulo “A escola como locus de prevenção e diagnóstico de abuso sexual infantil” de Ana Cláudia de Pinho Godinho e Fabrício Veiga Costa tem como objetivo investigar se a escola é espaço adequado para prevenção e diagnóstico do abuso sexual infantil uma vez que a maior parte dos casos ocorre no seio familiar, transferindo para a criança forte carga de culpabilidade.

O texto “Uma reflexão sobre a prática docente no ensino jurídico, sob o enfoque da pedagogia de Paulo Freire” é de autoria de Aylle de Almeida Mendes e Sérgio Henriques Zandona Freitas cuida de verificar a possibilidade da aplicação dos ensinamentos de Paulo Freire no ensino jurídico no Brasil. Segundo os ensinamentos de Paulo Freire o conhecimento se constrói tendo como fundamento o diálogo entre o educando, o conhecimento e o educador, e visa a desenvolver a criticidade e a autonomia do educando como sujeito transformador da realidade. Para os autores o problema que se apresenta é a inserção dos ensinamentos de Freire no ensino jurídico como um desafio do docente na realização dessa tarefa.

O sétimo capítulo “A efetividade do direito fundamental à educação e do exercício pleno da cidadania através da disponibilização de noções jurídicas e de cidadania no ensino jurídico” de autoria de Bárbara Fabiane Alves e Silva Resende e Ivan Dias da Motta a tônica é a investigação se o direito

fundamental à educação está amplamente protegido na Constituição Federal Brasileira.

Os autores propõem que seja inserido nos currículos da educação básica, desde o ensino fundamental até o ensino médio, disciplinas de noções básicas de direito e de cidadania para que os indivíduos possam se sentir inseridos na sociedade em que se encontram e concluírem sua educação básica para que fiquem conscientes de seus direitos individuais e de seus deveres como cidadãos.

“A pesquisa no Brasil: uma análise crítica sobre a produção científica em direito,” de Fernanda Campos Marciano e Deilton Ribeiro Brasil elege como temática a produção científica é requisito para a qualificação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Entretanto, as inúmeras exigências governamentais e institucionais são por vezes incompatíveis com a realização de investigações aprofundadas. Para os autores a necessidade de mestrandos e doutorandos produzirem grande quantidade de trabalhos científicos prejudica a sua qualidade, o que precisa ser revisto, no intuito de atribuir alto padrão científico à pesquisa jurídica brasileira.

O nono capítulo “O bullying escola contra a criança transexual e o papel da escola na prevenção e repressão de práticas discriminatórias” é um trabalho de Flávio Marcos de Oliveira Vaz e Fabrício Veiga Costa que apresenta o tema da transexualidade infantil como um assunto que deve ser discutido em âmbito escolar. Para os autores o total desconhecimento do assunto culmina no crescente conservadorismo e o conseqüente preconceito e discriminação, complicando a vida dessas crianças e

classificando-as como fora do “padrão” social, ou seja, homem e mulher cisgêneros.

O décimo texto com o verbete “A educação jurídica social como mecanismo de emancipação de classes oprimidas,” de Jéssica Duque Cambuy e Fabrício Veiga Costa, a abordagem predominante é de cunho mais investigativo do estudo dos conceitos e formas de discriminação demonstram que ela pode ser considerada como uma prática coletiva, enraizada na cultura e mentalidade das pessoas, a partir da construção de categorias que alocam indivíduos em determinados lugares sociais. Os autores concluem que a proposta de educação jurídica dos grupos oprimidos apresenta-se como forma de incentivo ao pensamento crítico e reflexivo, empoderando os sujeitos através da disseminação teórica de determinados ramos do direito que permitam e estimulem a criação de formas de liderança e emancipação dos meios em que se encontram inseridos.

O décimo-primeiro capítulo com o título “A educação das minorias oprimidas no sistema penitenciário brasileiro” da lavra de Lilian Mara Pinhon e Fabrício Veiga Costa tem como objetivo analisar a educação das minorias no sistema carcerário brasileiro. Os autores propugnam no sentido de que os educadores desempenham um grande papel junto aos presos, educando-os e possibilitando dessa forma a emancipação dos apenados, desde que os professores apliquem uma educação libertadora.

Para Marcelo Kokke, vale analisar o debate envolvendo as demandas por reconhecimento das diferenças e redistribuição de bens e recursos está inserido em um confronto interdisciplinar

de paradigmas, e, em “Crítica holística à teoria da justiça de Nancy Fraser”, a partir do arranjo estrutural construído por Fraser assume relevância ímpar de modo a fincar parâmetros avaliativos que permitam diagnosticar situações de injustiça fundadas não somente na negação do reconhecimento da diferença, mas em uma combinação inafastável entre reconhecimento e redistribuição, agregada a parâmetros de participação política.

Por último, o décimo-terceiro capítulo “A importância da pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da força aérea brasileira” de Monique de Souza Arruda e Valmir César Pozzetti evidencia a estruturação e o emprego da pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da Força Aérea Brasileira e demonstra a importância do tema para a comunidade científica, vez que as Forças Armadas consistem em uma área de conhecimento importante para a defesa e a integração do território brasileiro, resultando na sustentabilidade ambiental.

Os autores defendem que embora o tema seja pouco discutido no âmbito da produção científica, é extremamente importante que a Agência de fomento Nacional, a CAPES, mantenha cursos de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da Força Aérea, para fomentar as pesquisas e ampliar os conhecimentos no âmbito da defesa do espaço aéreo brasileiro, bem como na integração do território nacional, auxiliando o país a crescer no âmbito da sustentabilidade.

Colocadas essas breves explicações que permitem evidenciar a importância de todas as contribuições que essa obra coletiva reúne, ela é indicada a diferentes públicos de áreas interdisciplinares no seu desidério de proporcionar uma visão

moderna, proficiente e sistemática para o debate crítico sob o manto do pluralismo e diversidade na educação brasileira hodierna.

É o que se recomenda vivamente a proveitosa leitura.

Barbacena, 16 de setembro de 2018.

### **Deilton Ribeiro Brasil**

---

Pós-doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina, Itália. Doutor em Direito pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Professor do PPGD - Mestrado em Direito “Proteção dos Direitos Fundamentais” e Graduação da Universidade de Itaúna (UIT) e das Faculdades Santo Agostinho (FASASETE).

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.*

*Michel Foucault*

## SUMÁRIO

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho. Magno Federici Gomes - ANÁLISE DA NORMATIVIDADE CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	17
Cristiane Derani. Horácio Wanderlei Rodrigues - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMINHO PARA UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA.....	54
Larissa A. Coelho. Solange Araújo - PARA UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO.....	96
Iara Pereira Ribeiro. Caroline Rozato Foschini. Heloisa Krisman Bertazi. João Victor Palhuca Braz - MONITORIA: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	139
Ana Cláudia de Pinho Godinho. Fabrício Veiga Costa - A ESCOLA COMO LÓCUS DE PREVENÇÃO E DIAGNÓSTICO DE ABUSO SEXUAL INFANTIL.....	165
Aylle de Almeida Mendes. Sérgio Henriques Zandona Freitas - UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO JURÍDICO, SOB O ENFOQUE DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.....	190

Bárbara Fabiane Alves e Silva Resende. Ivan Dias da Motta - A EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E DO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA DISPONIBILIZAÇÃO DE NOÇÕES JURÍDICAS E DE CIDADANIA NO ENSINO BÁSICO.....	215
Fernanda Campos Marciano. Deilton Ribeiro Brasil - A PESQUISA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO.....	242
Flávio Marcos de Oliveira Vaz. Fabrício Veiga Costa - O BULLYING ESCOLAR CONTRA A CRIANÇA TRANSEXUAL E O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO E REPRESSÃO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS.....	266
Jéssica Duque Cambuy. Fabrício Veiga Costa - A EDUCAÇÃO JURÍDICA SOCIAL COMO MECANISMO DE EMANCIPAÇÃO DE CLASSES OPRIMIDAS.....	294
Lilian Mara Pinhon. Fabrício Veiga Costa - A EDUCAÇÃO DAS MINORIAS OPRIMIDAS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO.....	323
Marcelo Kokke - CRÍTICA HOLÍSTICA À TEORIA DA JUSTIÇA DE NANCY FRASER.....	362
Monique de Souza Arruda. Valmir César Pozzetti - A IMPORTÂNCIA DA PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO ÂMBITO DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA.....	408

# ANÁLISE DA NORMATIVIDADE CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL<sup>1</sup>

## ANALYSIS OF CONSTITUTIONAL NORMATIVITY OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho<sup>2</sup>

Magno Federici Gomes<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Trabalho financiado pelo Edital nº 05/2016 (Projeto nº FIP 2016/11173-S2) do FIP/PUC MINAS, resultante dos Grupos de Pesquisas (CNPQ): Regulação Ambiental da Atividade Econômica Sustentável (REGA), NEGESP, Metamorfose Jurídica e CEDIS (FCT-PT).

<sup>2</sup>Mestre em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Escola Superior Dom Helder Câmara, com bolsa da FAPEMIG. Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce. Graduada em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior e em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Estácio de Sá. Professora do Centro Universitário FAMINAS - Muriaé (UNIFAMINAS). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0769658610006569>>. Endereço eletrônico: [vaniaagdaocarvalho@gmail.com](mailto:vaniaagdaocarvalho@gmail.com)

<sup>3</sup>Estágio de Pós-doutorado em Direito Público e Educação pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal (Bolsa CAPES/BEX 3642/07-0). Pós-doutor em Direito Civil e Processual Civil, Doutor em Direito e Mestre em Direito Processual, pela Universidad de Deusto-Espanha. Mestre em Educação pela PUC Minas. Professor do Mestrado Acadêmico em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável na Escola Superior Dom Helder Câmara. Professor Adjunto da PUC Minas e 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. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4711-5310>>. Currículo Lattes:

**Resumo:** A educação ambiental é instrumento que, por meio de políticas públicas, materializa visão sistêmica de desenvolvimento sustentável. Assim, esse artigo analisará a sua normatividade, instituída pela Constituição da República de 1988 (CR/1988), examinando os principais pontos de sua regulação jurídica com o objetivo de ponderá-la enquanto meio a assegurar efetividade do direito ao ambiente ecologicamente equilibrado. Concluiu-se pela ausência de efetivação da Lei de Educação Ambiental, que necessita de atitude positiva do Estado que não destina seriedade ao princípio constitucional da educação ambiental. O método usado foi o teórico-jurídico com raciocínio dedutivo e técnica de pesquisa bibliográfica e documental.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Simbologia normativa; Políticas públicas.

**Abstract:** Environmental education is an instrument that, through public policies, materializes a systemic vision of sustainable development. Thus, this article will analyze its normativity, established by the Constitution of the Republic of 1988 (CR / 1988), examining the main points of its legal regulation in order to consider it as a means to ensure the effectiveness of the right to an ecologically balanced environment. It was concluded by the lack of implementation of the Environmental Education Law, which requires a positive attitude of the State that does not assign seriousness to the constitutional principle of environmental education. The method used was the theoretical-juridical with deductive reasoning and bibliographical and documentary research technique.

**Keywords:** Environmental education; Normative symbology; Public policy.

## 1. Introdução

Devido a busca incessante pelo crescimento econômico, aliado à capacidade humana em acumular riquezas, o meio ambiente atingiu um nível de degradação vultuoso, despertando a necessidade de preservação ambiental.

Não se havia pensado em valorar os recursos advindos da natureza. Parecia longínquo, por exemplo, o dia em que se pensaria esgotável a água e que se aproovesse viável destinar valor econômico a ela em prol de preservá-la.

Nesse prisma, grande desafio enfrentado pelo Direito, em especial pelo Direito ambiental e também pelo Direito econômico, consiste na capacidade em coadunar as atividades humanas aos limites da natureza quanto à esgotabilidade de seus recursos.

Um dos meios a auxiliar as ferramentas para o intento, ou talvez, basilar a estas, é a educação ambiental que, sem o desígnio de torná-la a panaceia de todos os problemas ambientais, pode corroborar para a mudança de paradigmas, no sentido de modificar o comportamento da espécie humana em benefício de sua própria preservação.

Por meio da educação ambiental a sociedade pode formar uma consciência ecológica crítica, atingindo uma valorização do meio ambiente e, conseqüentemente, sua preservação, visando um desenvolvimento sustentável para que se

possa desfrutá-lo sem extinguir seus recursos. Ademais, ao tornar obrigatória a promoção da educação ambiental, a Constituição da República de 1988 (CR/1988), orienta-se pela suposição de que para defender e preservar o meio ambiente não basta o uso de mecanismos de sanção e de promoção do direito, sendo necessário promover a educação e a conscientização pública.

Nesse viés, tem-se que o objetivo do presente artigo consiste em efetuar análise da normatividade destinada à educação ambiental, instituída pela CR/1988. Tomou-se por base a Lei Federal nº 9.795/1999, procurando examinar os principais pontos da regulação jurídica com o objetivo primordial de coadunar a educação ambiental enquanto meio para assegurar a efetividade do direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, preconizado pelo art. 225, *caput*, da CR/1988.

Esse artigo seguirá uma linha de exposição em cinco capítulos. No primeiro capítulo, após fase introdutória, será analisada a questão da normatividade simbólica, bem como apresentada a relevância do uso do método interpretativo de Dworkin (2002), em contraponto ao positivismo puro, perpassando pela teoria do transconstitucionalismo de Neves (1999). No segundo capítulo ocorrerá abordagem quanto ao caráter principiológico da educação ambiental, em análise pautada pela CR/1988.

O terceiro capítulo trará os atos normativos destinados à educação ambiental e a abordagem quanto a sua efetivação, tomando por base o arcabouço apresentado no artigo. Finalmente, no capítulo subsequente, efetuar-se-á uma retomada ao debate contido no problema em tela.

Após o desenrolar dos capítulos, serão apresentadas as considerações finais que se alcançaram com o desenvolver do tema.

Para o desenvolvimento desse artigo será adotado o método teórico-jurídico com raciocínio dedutivo e técnica de pesquisa bibliográfica e documental.

## **2. Simbologia normativa**

A Constituição social passou a disciplinar os direitos econômicos e sociais, além dos já abarcados direitos e liberdades civis, de modo que houve, segundo Pimenta (1999, p. 139), um alargamento de matéria constitucional, vindo a apresentar as chamadas normas programáticas.

Pontes de Miranda apresenta conceito para norma programática como sendo uma norma “[...] cuja legislador, constituinte ou não, em vez de editar regra jurídica de aplicação concreta, apenas traça linhas diretoras, pelas quais se hão de orientar os poderes públicos” (PONTES DE MIRANDA *apud* PIMENTA, 2003, p. 136). Pode-se constatar, assim, que a norma programática apresenta princípios diretivos.

Silva (2001, p. 81-82) apresenta a classificação tradicional quanto às normas constitucionais brasileiras, as separando em normas de eficácia plena (aplicáveis desde sua entrada em vigor, de maneira imediata e integral), as de eficácia contida (possuem aplicação imediata, podendo, porém, serem restringidas por leis infraconstitucionais, sendo, assim, de aplicação não integral) e as normas de eficácia limitada (aquelas que necessitam de outra

norma para regulamentar sua aplicabilidade), sendo que as normas programáticas se enquadram exatamente na classificação das normas de eficácia limitada.

A compatibilização de elementos instrumentais de simbolismo caracteriza a força de determinada legislação e o ordenamento jurídico é alicerçado em ambas variáveis. Todavia, quando a eficácia normativa é desconsiderada em favor do efeito simbólico, surgem dificuldades relacionadas à consequência hipertrófica ocasionada pela simbologia da norma.

Ou seja, normas são criadas sem que sejam, de fato, eficazes, sendo que, em algumas vezes, o Poder Legislativo atua em prol unicamente de tender uma situação social emergente. Corrobora com tal entendimento:

Ora, no caso das normas programáticas o sucesso está diretamente relacionado com o encobrimento ideológico, vale dizer, quando se editam tais normas o escopo não é a obediência, a submissão, e sim a satisfação ideológica, traduzida no apaziguamento das consciências políticas, posto que as normas são síntese de interesses contrapostos, antagônicos, de grupos sociais (PIMENTA, 1999, p. 162).

Em consequência, ocorre o fenômeno da existência exacerbada de textos legais, com a criação de leis inaplicáveis, vindo a causar na população um cepticismo nos poderes públicos.

Nesse mesmo viés, pode-se aferir o ingresso, na Constituição, de normas de conteúdo simbólico, resultando na

constitucionalização simbólica, conforme preconiza Neves (1999). Tal concepção está relacionada às normas programáticas, de eficácia limitada, referindo-se a orientação aos órgãos estatais quanto ao fim almejado na norma, que à regulação imediata concernente a interesses específicos, ou, como já dito, apresentado apenas princípios diretivos.

Referente às normas programáticas com finalidade social é mais perceptível a simbologia normativa, no que tange ao conteúdo constitucional, como o direito à educação, vinculado ao tema do presente artigo, qual seja, educação ambiental e que foram abarcados pela Constituição social.

Assim, nota-se negligência quanto à missão jurídico-instrumental em alguns direitos sociais constantes das normas constitucionais programáticas, cuja efetuação almeja do Estado uma ação positiva, explicitando o caráter simbólico constitucional.

Há doutrinadores, como Canotilho (2003, p. 1.176-1.177), que estabelecem que as normas programáticas possuem a mesma estrutura das demais normas jurídicas, as diferenciando no critério de necessidade de leis que as regulamentem. Ou seja, dependem de ações futuras para destinar eficácia às mesmas. Entretanto, tem-se que as normas programáticas são dotadas de eficácia jurídica, “porque qualquer norma constitucional deve considerar-se obrigatória perante quaisquer órgãos do poder político” (CANOTILHO, 2003, p. 1.177). Não se pode falar, dessa forma, em eficácia programática, mas tão somente em necessidade de regulamentação, sem vinculá-las à ausência de eficácia.

Tal preceito elencando por Canotilho (2003) é seguido por Gomes (2012), que evidencia:

Pode-se concluir, então, que as normas constitucionais programáticas devem ser consideradas como normas aplicáveis, visto que do contrário, abre-se espaço para que a legislação infraconstitucional vá em sentido contrário ao da CR/88, o que não se pode admitir em um Sociedade democrática, pautada pela supremacia da Constituição e pela dignidade da pessoa humana (GOMES, 2012, p. 101).

É também o preconizado nos ensinamentos de Pimenta (1999, p. 152) ao confrontar eficácia programada com eficácia obrigatória, relatando que “[...] qualquer norma constitucional deve desde logo ser obrigatória nos confrontos de qualquer potestade estatal discricionária, compreendida inclusive a potestade legislativa” (PIMENTA, 1999, p. 153).

Coaduna com esse entendimento, Sarlet (2012) ao afirmar que “[...] todas as normas constitucionais, mesmo as que fixam programas ou tarefas para o Estado, possuem o caráter de autênticas normas jurídicas, no sentido de que mesmo sem qualquer ato concretizador se encontram aptas a desencadear algum efeito jurídico” (SARLET, 2012, p. 293).

Nesse sentido, a possibilidade de vir a reclamar a plenitude da eficácia de referidas normas no âmbito do Poder Judiciário, com a judicialização de políticas públicas, sem que se

fale em ofensa ao princípio da separação de poderes, como explica Sarlet (2012, p. 293).

O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado recebe relevante atenção do poder constituinte originário quando a CR/1988 o positiva como direito fundamental de terceira geração.

Nesse prisma, para o alcance ao direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, está inserida a educação ambiental que, mesmo como norma programática, detém relevante função normativa, qual seja, a de atribuir fim ao Estado, desmistificando o liberalismo econômico (SILVA, 2001, p. 155).

Conforme previsão constitucional, para assegurar a efetividade do direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, deve o Poder Público, de todas as esferas da Federação, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, art. 225, § 1º, inciso VI). Nesse sentido, a educação ambiental é meio para que se atinja o meio ambiente ecologicamente equilibrado e, para tal, deve o Poder Público instituir políticas públicas que viabilizem referido instrumento.

Entretanto, pondera-se ser essa determinação constitucional uma norma meramente simbólica e, por tal, ineficaz. Mas ainda há outros pontos de suma importância a serem questionados, tendo em vista que a Lei nº 9.795/1999 veio para regulamentar a norma constitucional programática, destinando-lhe, *a priori*, eficácia.

Face todo exposto, ou seja, da existência de normas simbólicas, destaca-se a relevância dos princípios contidos no ordenamento jurídico brasileiro, os quais, também são diretrizes de aplicação do direito, juntamente com as leis postas.

Ademais, segundo Silva (2001, p. 156), apesar da natureza programática da lei de Educação ambiental, a destinando caráter simbólico, as normas programáticas “são normas que contêm, além de princípios esquemáticos para a atuação legislativa futura, também princípios gerais informadores de toda a ordem jurídica” (SILVA, 2001, p. 156).

Consiste em afirmar que apesar da dependência de atitudes positivas do Estado, as normas também apresentam princípios gerais norteadores de todo o ordenamento jurídico brasileiro.

Como muito bem descreve Pimenta (1999, p. 131), a Constituição é um sistema jurídico normativo aberto de regras e princípios, ultrapassando, assim, o jusnaturalismo, desconsiderando a dimensão puramente jurídica da Constituição. “Nesse contexto, a ideia de sistema constitucional denota as formas e as forças políticas inseridas na Constituição jurídica, vale dizer, exprime a constituição real” (PIMENTA, 1999, p. 1.310).

Referido autor (1999, p. 130-131) continua suas explanações afirmando ter restado evidente o acatamento no seio da sociedade da constituição jurídica, destinando-lhe maior eficácia.

Dentro dessa perspectiva, não se pode afirmar que a Constituição se caracteriza apenas por regras, mas também se consubstancia por princípios que, no contexto do presente artigo

se fazem relevantes, tendo em vista os princípios da educação ambiental, já conclamados na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental ocorrida nos Estados Unidos – Tsibilisi, em 1977.

Em contraponto ao positivismo puro, encontra-se o método interpretativo de Dworkin (2002), com a respectiva valorização dos princípios norteadores de todo o ordenamento jurídico, arcabouço do neoconstitucionalismo. O posicionamento positivista clássico de compreender que apenas se existir uma lei específica é possível a aplicação do Direito, é o mesmo que ignorar a existência dos princípios, em uma herança positivista, criticada por Dworkin.

Desse modo, a proposta de interpretação perpetrada por Dworkin (2002), no que tange à questão da política, parece ponderável, pois quando se pretende uma abordagem crítica acerca de questão ambiental, improvável a afastabilidade do problema da esfera da teoria política.

Crítica destinada ao positivismo jurídico feita por Dworkin (2002), em sua teoria, consiste em como os juristas lidam com os enunciados, ao destinar-lhes significado, associando o direito à determinada questão. Nesse viés, o autor busca demonstrar o caráter interpretativo equivocado o qual o meio jurídico utiliza, vez que a sentido de hermenêutica usada pelos juristas não devem se pautar ao sentido presente no texto ou à intenção legislativa ao ocorrer determinada obscuridade.

Assim, Dworkin (2002) busca estabelecer o saber jurídico para além da leitura dos códigos legais, em especial diante

das consideráveis dificuldades concernentes às demandas que se referem ao conteúdo ambiental.

Nessa perspectiva, ao aduzir à educação ambiental um caráter principiológico, não há que se falar em ausência de obrigatoriedade prestacional, tendo em vista que, apesar da educação ambiental não ser propriamente um direito fundamental, é meio para alcançar o meio ambiente ecologicamente equilibrado, e está inserido no contexto da educação, que é um direito fundamental. Ademais:

Os direitos fundamentais prestacionais de cunho programático constituem parâmetro para a interpretação, integração e aplicação das normas jurídicas (demais normas constitucionais e normas infraconstitucionais), já que contém princípios, diretrizes e fins que condicionam a atividade dos órgãos estatais e influenciam, neste sentido, toda a ordem jurídica, resultando, ainda neste contexto, no condicionamento da atividade discricionária da Administração e do Poder Judiciário na aplicação, interpretação e concretização de suas normas e das demais normas jurídicas (SARLET, 2012, p. 297).

Nesse contexto, a relevância do método interpretativo de Dworkin (2002). Em sendo assim, mesmo que a legislação acerca da educação ambiental não seja suficiente para tornar a educação voltada ao meio ambiente eficaz, que então, com base nos princípios constitucionais, bem como nos direitos fundamentais

da educação e do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, se dissemine a necessidade em se preservar o meio ambiente.

Em análise à educação ambiental, realizada em item a seguir, notar-se-á seu caráter principiológico, tendo em vista que a educação ambiental não é direito fundamental, mas princípio e, por tal, deve ser, segundo o filósofo Dworkin, considerado compreendido pelo arcabouço jurídico brasileiro e garantido pelo Poder Público.

### **3. Especificidades da lei de educação ambiental e sua previsão constitucional**

Com todas as mudanças ocorridas no decorrer da história e com a supervalorização do acúmulo de riquezas, em especial com o advento da Revolução Industrial, o ser humano distanciou-se de questões de suma relevância, como a preservação do meio ambiente.

Com o transcorrer dos anos, a humanidade viu-se diante de novas necessidades oriundas das ocorrências negativas que afetavam o meio ambiente e, conseqüentemente, suas vidas, já que o homem é parte integrante da natureza. E, por pertencer ao meio, o homem teve, pela CR/1988, positivada a proteção ao meio ambiente.

[...] relação do homem com o meio ambiente é objeto de proteção específica pelo sistema positivo brasileiro. A CF/881, em seu artigo 225, é taxativa em afirmar que a proteção do

meio ambiente, direito das presentes e futuras gerações, insere-se no rol de direitos a serem protegidos pelo Estado [...] (BARRETO; MACHADO, 2016, p. 323).

Diante disso, iniciou-se processo de questionamento e providências no sentido de buscar minimizar os danos e preservar o meio. Uma das maneiras em prol de disseminar a necessidade de preservação da natureza é a educação.

Em um cenário mundial, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental ocorrida em Tbilisi, 1977, foi um marco revolucionário, no sentido de que recomendou aprofundamento da função, dos objetivos e das características da educação ambiental, vindo a esclarecer sua finalidade e princípios, oriundos da Declaração de Estocolmo (1972) e perpetrada na Carta de Belgrado (1975):

A partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi (EUA), em 1977, inicia-se um amplo processo em nível global orientado para criar as condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. Esse campo educativo tem sido fertilizado transversalmente, e isso tem possibilitado a realização de experiências concretas de educação ambiental de forma criativa e inovadora por diversos segmentos da

população e em diversos níveis de formação (JACOBI, 2003, p. 190).

Diante do que foi preconizado em Tbilisi, observa-se a presença de alguns princípios inerentes à educação ambiental, dentre eles o de se tratar de processo dinâmico, perdurável, com a conscientização da sociedade e dos indivíduos, construindo conhecimento e possibilitando atitudes individuais, bem como de cunho coletivo em prol de solucionar problemas de viés ambiental.

Oportunamente, destaca-se que, no viés de educação ambiental eficaz, de cunho emancipatório, construir conhecimento não implica em desconsiderar saberes, tendo em vista o enunciado por Leff (2010), ao abordar a complexidade ambiental. Ele destacou o escopo do estudo ambiental que é, pois, um objeto socioambiental e, dessa forma, necessário se faz um saber ambiental. Nesse prisma:

O saber ambiental não é contrário ao conhecimento; o que ele repugna é a abordagem (a)crítica. Enfim, esse saber tenta distanciar-se diametralmente dos princípios não holísticos disjuntivos, ao mesmo tempo em que produz princípios de matizes contextuais ecológicas. (BARBOSA; NÓBREGA, 2013, p. 186).

Princípio relevante da educação ambiental consiste também na contextualidade, observando a realidade particular das

sociedades, sem negligenciar sua complexidade planetária. Nesse sentido:

A educação ambiental deve visar, no que se refere ao ensino, a transmitir aos alunos uma visão global da realidade em que eles estão inseridos e da qual são protagonistas, bem como fazer deles cidadãos imbuídos de valores humanistas e democráticos a serem colocados a serviço da humanidade e para o bem da coletividade (REIS; BIZAWU, 2014, p. 83).

Incorporada mais recentemente entre as características que a educação ambiental formal deve ter no Brasil, está a imposição de ser transversal, de modo que as questões ambientais não se vinculem a disciplina específica, transpassando demais conteúdos e orientações de cunho didático relacionadas a disciplinas diversas. Acontece, portanto, que a educação ambiental é assunto transversal constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC).

Todavia, apesar desse caráter de transversalidade, e, em que pese a possibilidade de se ver inserida em debates presentes em diversas disciplinas curriculares, questiona-se a real efetividade da educação ambiental caso fosse implementada disciplina específica para a educação ambiental, sem, contudo, lhe retirar a característica de ser transversal. Tal abordagem será mais amplamente discutida em item próprio.

Diante disso, vê-se a abrangência, importância e intenções contidas nos preceitos da Conferência

Intergovernamental sobre Educação Ambiental, de 1977, incorporados na CR/1988, e regulamentados pela Lei nº 9.795/1999.

No mais, em análise mais apurada e crítica ao estabelecido na Conferência de Tbilisi, nota-se, em seus princípios, o caráter de empregar enfoque interdisciplinar, examinando questões ambientais em escalas locais, regionais, nacionais e internacionais, com foco em situações ambientais atuais e futuras, considerando, inclusive, a perspectiva histórica.

Nessa perspectiva, a integração holística, cada vez mais presente na comunidade mundial originou uma desterritorialização de adversidades jurídicas, de cunho constitucional que, como explica Neves (2009, p. 297), desvincularam-se do Estado. Tal se deve, em especial, ao fato de que o Estado não é mais o lugar inevitável de resolução de adversidades jurídicas-constitucionais atuando apenas como um dos diversos locais em que a colaboração em prol da solução do problema ocorre.

Com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável não poderia ser diferente, ante as alarmantes ocorrências ambientais que tanto vêm preocupando a humanidade. Os resultados nefastos ocorridos pelos danos ao meio ambiente não afetam somente em vias regionais, repercutindo sobre o globo terrestre em toda sua dimensão, ecoando, conforme se pode apurar dos ensinamentos de Neves (2009, p. 297) como problemática de cunho constitucional que afeta toda a sociedade internacional.

Dentro do que preconiza o instituto do transconstitucionalismo, trata-se, pois, de instrumento atuante na conjuntura mundial. Entretanto, na esfera do meio ambiente sustentável, não vislumbrou enfoque. Ressalta-se que, em relação às demandas ambientais solucionadas em caráter internacional deverão servir de parâmetros para decisões nacionais internas, haja vista ser o meio ambiente um só.

Ademais, ainda sob uma visão, mesmo que mais abrangente do transconstitucionalismo, a educação ambiental é instrumento universal de combate à degradação do meio ambiente, haja vista que está “[...] vinculada ao desenvolvimento de mentalidades, comportamentos e costumes baseados na preservação dos recursos naturais da Terra e na busca de um meio ambiente equilibrado a fim de criar um mundo melhor” (REIS; BIZAWU, 2014, p. 81).

Embora a CR/1988 não adote definição expressa de educação ambiental nem especifique conteúdos e formas de educação ambiental, relevantes aspectos podem ser discutidos no plano da análise jurídico-constitucional. E, mesmo que a CR/1988 não apresente definição expressa para educação ambiental, sabe-se que relevante intenção do direito ambiental consiste em educar comportamentos humanos com escopo maior de construir um direito constitucional voltado para a busca do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Corroborar com essa afirmativa:

A finalidade da norma ambiental é a construção do direito constitucional ao meio ambiente ecologicamente equilibrado indispensável à sadia qualidade de vida.

Portanto, o Direito Ambiental deve, sobretudo, estimular, educar comportamentos humanos conduzindo ao horizonte de sustentabilidade da relação do ser humano com a natureza, coerentemente com o direito fundamental prescrito no capítulo VI da Constituição Brasileira (DERANI; SOUZA, 2013, p. 252).

Ao tornar obrigatória a promoção da educação ambiental, ao lado de outras obrigações para o Poder Público (art. 225, §1º), a CR/1988 orienta-se no sentido de que não basta o uso de mecanismos de sanção e de promoção do direito na defesa e preservação do ambiente. Faz-se necessário promover a educação e a conscientização pública. Para Steinmetz (2009, p. 2), trata-se da suposição de que o Direito pode ser insuficiente para a mudança de hábitos e o estímulo a comportamentos e atitudes comprometidos com a preservação ambiental.

Outro ponto relevante diz respeito à natureza da norma constitucional que impõe ao Poder Público a promoção da educação ambiental. Trata-se, pois, de regra ou de princípio? Partindo do pressuposto que, quanto à estrutura, as normas constitucionais distinguem-se em regras e princípios, adota-se, aqui, a interpretação de que a promoção da educação ambiental é princípio. Princípio definido conforme a teoria dos princípios de Dworkin, conforme já explanado.

Nesse viés, deve o princípio ser considerado ante a relevância em se preservar o meio ambiente, vindo a funcionar como instrumento eficaz para disseminar a necessidade de

preservação da natureza, haja vista ser fonte norteadora de ações legislativas e do Poder Público.

Ao entender tal afirmação como certa, não implica dizer que o Poder Público está livre para promover a educação ambiental em grau mínimo ou limitar-se a programas e projetos tímidos ou insuficientes de educação ambiental. Ao contrário, deve implementar a educação ambiental no máximo grau possível.

Nos ensinamentos de Steinmetz (2009, p. 2), não há um direito fundamental à educação ambiental, compreendido como um direito fundamental autônomo. A CR/1988 institucionaliza o direito fundamental à educação (art. 6º da CR/1988) e situa a educação ambiental no âmbito da regulação constitucional do ambiente.

Nesse prisma, tem-se que há um direito fundamental ao ambiente ecologicamente equilibrado e o direito fundamental à educação, sendo esses, direitos fundamentais autônomos. A educação ambiental, segundo Steinmetz (2009, p. 2) é um dever objetivo do Poder Público entendido como um meio com o qual o Poder Público promove a efetividade do direito fundamental ao ambiente ecologicamente equilibrado. Assim, o dever de promover a educação ambiental é um dos deveres imputados ao Poder Público por força do direito fundamental ao ambiente ecologicamente equilibrado e pelo dever de se promover a educação.

Volta-se nesse ponto, à discussão entrelaçada aos princípios constitucionais e sua relevância para o ordenamento jurídico, bem como o método utilizado pelo filósofo Dworkin, já trazido à baila. Ademais, o princípio da promoção da educação

ambiental articula-se também com os princípios da informação e da participação no âmbito das questões ambientais.

Por meio da educação, forma-se e informa-se. Com isso, criam-se os pressupostos cognitivos para a democratização das informações sobre o ambiente e, o que é mais importante, estimulam-se a curiosidade e a iniciativa pela busca da informação. Condizente afirmação de que pela informação educa-se. Nesse viés, educação e informação retroalimentam-se.

O conhecimento teórico pode ser adquirido por meio de instrumentos de repasse do conhecimento, inerentes à educação. Tem-se, segundo Jacobi (2003, p. 191-192), que educação não se refere tão somente à educação formal, mas também a meios como educação familiar, práticas sociais educativas de preservação ambiental e programas governamentais de divulgação da importância da preservação.

Nesse contexto, observa-se a importância da informação, que “assume um papel cada vez mais relevante, ciberespaço, multimídia, internet, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida” (JACOBI, 2003, p. 192-193).

Ponderação semelhante concernente entre educação e participação, haja vista que pessoas educadas estão mais predispostas à participação, ao exercício de seus direitos voltados para a formação da vontade estatal, contribuindo com ideias e ações na resolução de questões de interesse público, como são as questões ambientais. Há que se ressaltar que a educação qualifica a

participação, ocasionando na condução de exigências mais rigorosas de programas e projetos de educação ambiental.

Viu-se a inexistência de conceituação de educação ambiental no texto constitucional. Todavia, a Lei nº 9.795/1999 define educação ambiental como:

Art. 1º da Lei nº 9.795/1999. [...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, art. 1º).

Essa definição orienta-se por uma visão dinâmica da educação ambiental. Dessa forma, tem-se que a educação ambiental não é concebida como conjunto estático de conhecimentos e informações sobre o ambiente a serem transmitidos para alguém que os receberá de maneira passiva. São processos que formam a educação ambiental. Sobre referidos processo, apresenta Steinmetz (2009):

Esses processos são instrumentos que compreendem três dimensões: a *axiológica*, porque esses processos devem ser meios para a construção de valores sociais favoráveis (“amigos”) da conservação do ambiente; a *epistemológica* (em sentido lato), porque esses processos devem produzir *conhecimentos* voltados para a conservação

do ambiente; e *praxeológica*, porque devem desenvolver *habilidades, atitudes e competências* voltadas para a conservação do ambiente. Essas dimensões estão interrelacionadas. Daí por que a lei estipula como um dos princípios básicos da educação ambiental “a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais” (art. 4.º, IV, da Lei 9.795/1999) (STEINMETZ, 2009, p. 03).

Reforça a relevância da educação ambiental para assegurar a efetividade do direito ao ambiente ecologicamente equilibrado perpetrado no art. 225 da CR/1988, a Lei nº 9.795/1999, ao determinar que: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, art. 2º).

Nesse viés percebe-se a relevância dos atos administrativos normativos para a concretude da educação ambiental.

#### **4. Educação ambiental: seus atos administrativos normativos e sua efetivação**

Nos ensinamentos de Gomes (2012, p. 269), os atos administrativos normativos tornaram-se instrumentos da política educacional. No contexto da educação ambiental, diversos atos normativos, ligados ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) e ao

MEC devem ser considerados e, para tal, observados os atos que os envolvem. Alguns relatos importantes quanto aos atos administrativos normativos serão aqui abordados.

A educação ambiental no Brasil, segundo Leite e Medina (2001, p. 97) se inicia de maneira oficial a partir da criação da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) no ano de 1973, vinculada ao Ministério do Interior, vindo a responder às exigências internacionais que emergiam à época, no quesito ambiental e suas necessidades.

Em 31 de agosto de 1981 é instituída a Lei nº 6.938/1981, a qual dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, sendo que, em seu art. 7º, cria o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).

A CR/1988, em seu art. 225 também faz remissão à educação ambiental. Em 1994, é ocasionada a aquiescência do Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, com a participação do MMA, MEC e do IBAMA.

Leite e Medina (2001, p. 105) esclarecem que o Ministério do Meio Ambiente, desde seu início, manifestou preocupação com a educação ambiental, vindo a promover inúmeras iniciativas, como por exemplo, a constituição de uma Comissão de Educação Ambiental do MMA de caráter inter e intra-ministerial, no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Integrado, em 1997, a participação na Câmara Técnica de Educação ambiental do CONAMA, etc. Contudo, somente em 1999, é instituída a Lei nº 9.795/1999, a qual estabeleceu o PRONEA.

O Decreto nº 4.281/2002 veio regulamentar a Lei nº 9.795/1999, e criar o órgão gestor responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, previsto no art. 14 da citada Lei nº 9.795/1999, instituindo, em seu art. 1º, que:

Art. 1º do Decreto nº 4.281/2002. A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade (BRASIL, 2002, art. 1º).

O MEC constrói, a partir das leis, pareceres e, da organização de atividades, a história da educação ambiental formal no Brasil. Serão relatados, dentre muitos, os principais atos administrativos normativos do MEC quanto à educação ambiental.

Em 1987, segundo Leite e Medina (2001, p. 97-105) o MEC aprova, no que tange à imprescritibilidade em acrescentar a educação ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus, o parecer 226/87 do conselho Arnaldo Niskier. Em 1988, iniciam-se as atividades da Coordenação de Educação Ambiental do MEC. Em 1991, o MEC lança a portaria 678, instituindo que todos os currículos contemplarão conteúdos de educação ambiental,

considerando os variados níveis de ensino. Em 1993 há, com o escopo de originar e propagar metodologias destinadas à educação ambiental, a criação dos centros de educação ambiental do MEC.

Diante dos atos administrativos normativos citados acima, nota-se o Estado exercendo a sua função regulamentar (GOMES, 2012, p. 269) no intuito em estabelecer critérios voltados para a educação ambiental, tanto no âmbito do MMA quanto do MEC. Todavia, pondera-se a respeito da efetivação da educação ambiental em especial o que tange ao estabelecido no art. 225 da CR/1988 e na Lei nº 9.795/1999, a qual instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental após pouco mais de uma década de vigência da CR/1988.

A promoção da educação ambiental é um dever do Poder Público previsto pela CR/1988. Todavia, uma regulação infraconstitucional mais detalhada e abrangente da União entrou em vigor quando pouco tempo faltava para completar uma década de vigência do texto constitucional (Lei nº 9.795/1999).

A lei acima mencionada foi regulamentada três anos após a edição do Decreto nº 4.281/2002, que deu origem ao órgão responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, previsto no art. 14 da Lei nº 9.795/1999.

Steinmetz (2009, p. 5) aduz que o problema quanto à real efetividade da Lei de Educação ambiental não está tão somente no quesito da morosidade legislativa, tão evidenciada quando se observa que o Decreto regulamentador de lei foi editado três anos após a mesma. Segundo o autor (2009), também está presente em outros pontos, como por exemplo, na acessibilidade aos sites das secretarias estaduais e municipais do meio ambiente e da

educação, que ademais, apresentam informações insuficientes e obsoletas quanto aos projetos de educação ambiental.

Steinmetz (2009, p. 5) afirma ainda que, apesar de ser dever da coletividade defender e preservar o ambiente (art. 225, *caput*, CR/1988), as instituições privadas de ensino não destinam a devida atenção ao tema educação ambiental. Em que pese a Lei nº 9.795/1999 incumbir às instituições educativas, em todos os níveis, de “[...] promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999, art. 3º, inciso II) e instituir que a aprovação e supervisão para que as instituições de ensino e de seus cursos (tanto nas redes pública e privada) funcionem, devem observar o cumprimento das determinações da Lei nº 9.795/1999, para a educação ambiental no ensino formal (art. 12), tais requisitos não vêm sendo cumpridos.

Cabe aqui a observação de que o poder de polícia, no que tange à fiscalização dos órgãos de educação não está acontecendo, tendo em vista a ausência, segundo Steinmetz (2009, p.6), do cumprimento dos quesitos constantes na Lei.

Concernente a outros pontos da Lei nº 9.795/1999, há, ainda, ponderações a serem realizadas, tendo em vista sua real efetividade. Exemplo plausível consiste no questionamento da opção legislativa de proibir a inserção da educação ambiental como disciplina singular no currículo de ensino, conforme art. 10, § 1º. Leia-se:

É verdade que a educação ambiental é temática transversal. Mas isso não significa

que necessariamente se deva proibir a criação de disciplina específica. Sobretudo considerando-se a complexidade científica e técnica das questões ambientais e da gravidade do atual estágio de degradação ambiental e dos riscos ambientais. Nem todos os docentes estão aptos teórica, metodológica e pedagogicamente a trabalhar com os temas ambientais, em sala de aula ou em atividades complementares (STEINMETZ, 2009, p. 6).

Nesse prisma, volta-se à discussão de não se tratar, a Lei de Educação Ambiental, de mera legislação simbólica, tendo em vista que sua função ideológica parece se sobrepor à sua função normativa, gerando a denominada hipertrofia normativa.

Para Steinmetz (2009, p. 7), não é possível afirmar tratar-se de legislação simbólica, tendo em vista seu caráter de lei com normas gerais, a qual veicula mais diretrizes vagas. “Contudo, pode-se afirmar que o grau de efetividade da lei é baixo, muito aquém do razoável, após 10 anos de vigência” (STEINMETZ, 2009, p. 7).

Nas instituições de ensino superior (IES) não são constatadas atividades de pleno exercício quanto à educação ambiental, notando-se a restrita iniciativa de professores e alunos, normalmente, direcionada para “pesquisa sobre educação ambiental como linha de pesquisa ou projeto de pesquisa, seja por meio de programas ou projetos setoriais ou pontuais de educação ambiental” (STEINMETZ, 2009, p. 5).

Ou seja, em relação ao ensino superior, a educação ambiental é pauta apenas de programas específicos, seja como linha ou projetos de pesquisa.

## **5. Fundamentos da educação ambiental: retomando o debate contido no problema**

O debate contido no problema escopo do presente artigo consiste em efetuar análise da normatividade destinada à educação ambiental, instituída pela CR/1988. Tomou-se, por base, a Lei Federal nº 9.795/1999, procurando examinar os principais pontos da regulação jurídica com o objetivo primordial de coadunar a educação ambiental enquanto meio para assegurar a efetividade do direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, preconizado pelo art. 225, *caput*, da CR/1988. Ao se efetuar análise crítica quanto a legislação destinada à educação ambiental, como, por exemplo, a proibição da existência de disciplina específica presente no âmbito curricular das instituições de ensino, acaba por priorizar o empenho individual dos profissionais com interesse a disseminar a educação ambiental, fazendo com que a educação ambiental, nos parâmetros adotados por Loureiro (2012, p. 24), perca sua identidade.

Loureiro (2012, p. 24-25) aduz que, no campo do debate ambiental há um senso comum generalizado, de pouca profundidade, voltado para os conceitos, ocasionando o real motivo discursivo com o que se deseja e o que se deve fazer no campo educativo “ecológico, cidadão e crítico” (LOUREIRO, 2012, p. 24).

Não se busca estabelecer um modelo padrão de comportamento pedagógico entre os educadores ambientais, haja vista que:

[...] Educação Ambiental é parte dos planos ou, mais especificamente, de racionalidades de poder que são organizadas, planejadas, pensadas, definidas e materializadas nos currículos escolares, com o objetivo de influenciar e transformar determinadas condutas humanas (OSÓRIO, 2011, p. 404).

Entretanto, é preciso elevar os padrões das atitudes individuais para um patamar mais amplo, no sentido de globalizar as ações, considerando, evidentemente, todo o complexo histórico e social em que está inserido o público alvo do projeto educacional. Nesse diapasão:

Em Educação Ambiental, a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias e modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo. Porém, ao se defender o diverso não se pode cair num pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se deem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornam-se impossíveis de se realizarem. Isso seria recair num relativismo absoluto e no atomismo de iniciativas que passam a ser

vistas como válidas em si mesmas, posturas que em nada favorecem a consolidação da educação como atividade cidadã, reflexiva [...] (LOUREIRO, 2012, p. 26).

Significa dizer que, não desmerecendo as atitudes individuais, é preciso envolvimento e comprometimento dos órgãos públicos na busca por uma educação ambiental realmente eficaz.

Sem qualquer tipo de negligência quanto às dificuldades existentes para implementação de políticas públicas destinadas a esse fim, considerando que, no que tange à educação formal, sendo aquela instituída dentro das instituições de ensino, afirmasse a necessidade de um processo de execução um tanto quanto complexo, devido à necessidade de equipe multidisciplinar, com capacitação de profissional bem como das instituições.

Outro ponto consiste no fato de que, por depender de quesitos como orçamento e trabalho conjunto de políticas públicas das três esferas governamentais, assim como a ausência de profissionais gabaritados para praticar a educação ambiental formal, sua implantação seja negligenciada.

Não se pode olvidar a característica programática da legislação veiculada à educação ambiental. Entretanto, como salienta Sarlet (2012, p. 292), em que pese tratem-se as normas programáticas de normas que apresentam normatividade insuficiente para alcançarem plena eficácia, “[...] porquanto se tratam de normas que estabelecem programas, finalidade e tarefas a serem implementadas pelo Estado, ou que contêm determinadas imposições de maior ou menor concretude dirigidas ao

Legislador” (SARLET, 2012, p. 292), as mesmas devem ser obrigatoriamente instituídas, tendo em vista sua eficácia como autênticas normas jurídicas.

Ademais, como já defendido, por se tratar de princípio, a educação ambiental apresenta extrema relevância no ordenamento jurídico, devendo ser sopesado fatidicamente e interpretado segundo os critérios de Dworkin sem existir qualquer hierarquia entre os demais princípios, convivendo harmonicamente no ordenamento jurídico.

Em suma, o Poder Público e os entes privados não levam a sério o princípio constitucional da educação ambiental enquanto mandamento direcionador das atividades voltadas para o alcance do meio ambiente ecologicamente equilibrado. A atuação, sobretudo do Poder Público, é insuficiente, sem que haja razões de cunho fático e/ou jurídico que a justifiquem na concretude, apesar dos enfoques tratados nesse artigo.

## **6. Considerações finais**

Admitir a necessidade em preservar o meio ambiente é questão pacificada. Os meios para disseminar essa necessidade é que ainda são objetos de análise e a educação ambiental é um instrumento hábil para disseminar a demanda de se preservar o meio ambiente, alertando a sociedade dos riscos num futuro não muito distante, acaso esgotados os recursos naturais.

Sabe-se não ser tarefa fácil alterar paradigmas pela ruptura de obstáculos epistemológicos e barreiras institucionais.

Todavia, diante da situação de crise ambiental em que vive o planeta, faz-se necessário a busca por novas concepções.

O direito possui papel fundamental nesse processo transformador, pois, enquanto instrumento de organização da sociedade, move a dinâmica social na direção desejada. Mas, como relatado no transcórre do trabalho, o caráter punitivo das sanções por si só não é capaz de moldar comportamentos, pela ausência de transposição do saber. Assim, os instrumentos de gestão de comando e controle, por si só, não são eficientes para a consecução dos objetivos do Direito ambiental.

A educação, por sua vez, possui papel de instrumento de viabilização pelo qual se busca modificar a consciência humana, perpetrando comportamentos desejáveis. Ao se considerar que as normas de proteção ao meio ambiente não se destinam necessariamente a modificações radicais da relação homem natureza, almeja-se que a educação ambiental desempenhe essa função.

Apesar da lei de educação ambiental possuir pouco mais que dezesseis anos, sua efetivação ainda é discutida, tendo em pauta a ausência de sua aplicação, seja consubstanciada em justificativas organizacionais, orçamentárias, de cunho profissionalizante, pela ausência de profissionais gabaritados para a sua prática ou por mero descaso governamental.

Diante disso, trata-se de legislação simbólica, relacionando-a a ineficácia vinculada a necessidade de regulamentação ou aplicação insuficiente. Contudo, pondera-se que, pelo fato de se tratar de norma jurídica, independentemente de se referir a uma norma programática, sua eficácia jurídica é

inquestionável, sendo quesito suficiente para exigir sua aplicabilidade junto ao Poder Judiciário, sem, contudo, consubstanciar vedação ao princípio da separação dos poderes.

Em que pese a educação ambiental não ser direito fundamental consagrado no texto da CR/1988, é princípio e, segundo os critérios do filósofo Dworkin (2002), apresenta extrema relevância no ordenamento jurídico pátrio. Ademais, encontra-se vinculado ao direito fundamental da educação e é instrumento de alcance do direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, além de que se encontra intimamente ligado aos princípios da informação e da participação.

Assim, conclui-se que a ausência de efetivação da lei de educação ambiental caracteriza o descaso do Poder Público, bem como dos entes privados, que não destinam a devida seriedade ao postulado constitucional da educação ambiental enquanto mandamento direcionador das atividades voltadas para o alcance do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

## 7. Referências

BARBOSA, Erivaldo Moreira; NÓBREGA, Maria de Fátima. O Direito ambiental em perspectiva: da hermenêutica-sistêmica ao saber ambiental. *Revista Veredas do Direito*. Belo Horizonte, v.10, nº 20, p. 179-205, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.domhelder.edu.br/mestrado>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BARRETO, Leandro de Marzo; MACHADO, Paulo Affonso Leme. A construção do diálogo e da solidariedade e a proteção do

bem ambiental e da natureza na concepção universal do humano, a partir de uma leitura da Encíclica Laudato Si. *Revista Veredas do Direito*. Belo Horizonte, v. 13, nº 26, p. 319-336, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.domhelder.edu.br/mestrado>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.281, de 25 jun. 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 26 jul. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm)>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 abr. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm)>. Acesso em: 20 set. 2018.

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

DERANI, Cristiane; SOUZA, Kelly Schaper Soriano de. Instrumentos econômicos da política nacional do meio ambiente: por uma economia ecológica. *Revista Veredas do Direito*. Belo Horizonte, v. 10, nº 19, p. 247-272, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.domhelder.edu.br/mestrado>>. Acesso em: 14 maio 2018.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Tradução de Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Magno Federici. *Direito educacional superior: evolução, legislação, procedimentos administrativos e função normativa*. Curitiba: Juruá, 2012.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, online, nº 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. Tradução de Sandra Valenzuela. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MEDINA, Naná Mininni (Coord.). *Educação ambiental; curso básico a distância: documentos e legislação da educação ambiental*. 2. ed. Brasília: MMA, 2001. v. 5.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Marcelo. *Transconstitucionalismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PIMENTA, Paulo Roberto Lyrio. *Eficácia e aplicabilidade das normas constitucionais programáticas*. São Paulo: Max Limonad, 1999.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e educação ambiental: implicações para o currículo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, nº 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/554>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

REIS, Émilien Vilas Boas; BIZAWU, Sébastien Kiwonghi. Educação ambiental como processo para a construção da cidadania. In: COSTA, Beatriz Souza; REZENDE, Elcio Nacur (org.). *Temas essenciais em Direito ambiental: um diálogo internacional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. Cap. 3. p. 67-95. v. 4. Coleção de Direito ambiental e desenvolvimento sustentável. Dom Helder Câmara.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

STEINMETZ, Wilson. Educação ambiental, Constituição e legislação: análise jurídica e avaliação crítica após dez anos de vigência da Lei 9.795/1999. *Revista de Direito ambiental*. São Paulo, v. 15, nº 55, p. 189-202, jul./set. 2009.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL:  
CAMINHO PARA UMA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA<sup>4</sup>

ENVIRONMENTAL EDUCATION:  
PATH FOR AN ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS

*Cristiane Derani*<sup>5</sup>

*Horácio Wanderlei Rodrigues*<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Este artigo é uma versão revista, corrigida e ampliada de uma publicação anterior dos seus autores: DERANI, Cristiane; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação ambiental: o direito, caminho para a consciência ambiental. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premius, 2013. p. 113-145. Disponível em: <<http://www.dialogoaci.com/publicacoes>>. Acesso 05 set. 2018.

<sup>5</sup> Doutora em direito (Direito Econômico) pela Universidade de São Paulo, com estudos de doutorado na Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt, Alemanha. Livre – Docente pela Universidade de São Paulo Realizou Estágios de Pós-Doutorado em Desenvolvimento Sustentável na EcoledesHautesÉtudes em SciencesSociales, Paris, França e em Direito Ambiental Internacional e Governança na Universityof Cambridge, Inglaterra. Professora Associada I do Centro de Ciências Jurídicas UFSC. Sub-Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Direito da UFSC. Professora visitante da Universidade de New Castle, Austrália. Foi professora visitante da Universidade Pablo d’Olavide, Sevilha, Espanha (2000- 2007), professora visitante da Maison de Sciences de l’Homme, Paris, (2004), Professora visitante da Johann Wolfgang Goethe Institut (2005). Membro fundador da organização internacional Environmental Law and Governance Association (ELGA), membro expert da plataforma das Nações Unidas, Harmony with Nature. Publicou diversos livros e artigos, em especial sobre direito ambiental e econômico. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7324962255104918> / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2861-2626> / E-mail: [cristiane.derani@ufsc.br](mailto:cristiane.derani@ufsc.br)

**Resumo:** A educação ambiental em todos os níveis do ensino teve sua primeira previsão normativa na Lei de Política Nacional de Meio Ambiente de 1981 e ganha nível de dever constitucional com a Constituição Federal de 1988. Posteriormente, em 1999, foi editada a Lei n.º 9795 da Política Nacional da Educação Ambiental que detalha a obrigação do poder público na sua implantação. O entendimento é de que essa educação deveria ser compreendida para além de um tópico no quadro curricular, envolvendo a atividade prática e a mudança ética dos indivíduos perante o meio ambiente. A ideia de desenvolvimento sustentável deve amparar tanto o ensino formal quanto os processos de aprendizado do cotidiano. O conhecimento integral dos problemas ambientais e a forma como é processado na sociedade exige uma abordagem transversal e deve levar a formação de uma consciência

---

<sup>6</sup> Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) e Mestre em Direito (Instituições Jurídico-Políticas) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Faculdade Meridional (IMED/RS). Professor Titular de Teoria do Processo do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC, de 1991 a 2016. Coordenador do Mestrado Profissional em Direito em Direito da UFSC, de 2015 a 2016. Presidente da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SC. Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Publicou diversos livros e uma centena de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre *Ensino e Pesquisa em Direito, Direito Educacional, Direito Processual e Teoria do Processo*. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Meridional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611197174483443> / Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2887-5733> / E-mail: [horaciowr@gmail.br](mailto:horaciowr@gmail.br)

transformadora e para isso o educador precisa ser educado. A educação ambiental é um processo de ressignificação da vida no agir humano individual e social.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; Desenvolvimento sustentável; Ética ambiental; conhecimento jurídico; Sustentabilidade.

**Abstract:** Environmental education at all levels of education had its first normative forecast in the National Environmental Policy Law of 1981 and gained a level of constitutional duty with the Federal Constitution of 1988. Subsequently, in 1999, Law No. 9795 of the National Environmental Education Policy was published, which details the public power obligation in its implementation. The understanding is that this education should be understood beyond a topic in the curricular framework, involving the practical activity and the ethical change of individuals towards the environment. The idea of sustainable development should support both formal education and everyday learning processes. The integral knowledge of environmental problems and how they are processed in society requires a transversal approach and must lead to the formation of a transforming conscience and for this the educator needs to be educated. Environmental education is a process of re-signification of life in individual and social human action.

**Keywords:** Environmental education; Sustainable development; Environmental ethics; Legal knowledge; sustainability.

## 1. Formação normativa da educação ambiental: introdução

Muito embora não seja a ideia prestigiar a exegese que busca a intenção do legislador, é inspirador lembrar os ideais

que envolveram a construção do Capítulo de Meio ambiente e demais disposições ambientais contidas na Constituição de 1988. Com a energia de todo desbravador, as pessoas que se articulavam em torno da causa ambiental, no início dos anos 80 no Brasil, viram-se com a oportunidade única e inesperada de poder cristalizar em texto constitucional seus ideais.

Tudo era novo: a construção de um ideário ambiental, uma constituição democrática. Cristalizar aspirações estudantis, românticas, revolucionárias, científicas, econômicas, enfim, essa diversidade de perspectiva e de atores que formava os assim chamados ecologistas abriam as portas da democracia que nunca tinham experimentado, trazendo uma ideologia nem verde oliva, nem vermelha, mas de um intrigante e desconfiável verde floresta.

O fato é que essa causa pode apresentar-se em várias ideologias e, uma vez acompanhada, apresenta ao condutor seus valores políticos atualizados à moda verde.

Por ser tão simpática a gregos e troianos, difícil foi formar uma oposição ao texto do capítulo do meio ambiente, construído por ambientalistas, levado à relatoria por seu representante constituinte, e aprovado praticamente em sua integralidade. Pode-se dizer, que o capítulo do meio ambiente é uma construção dos ambientalistas da época, selada pelo poder constituinte. Praticamente tudo o que queríamos foi constitucionalizado.

A Constituição de 1988 traz o marco máximo da legislação ambiental nacional, abrigando matéria ambiental em um capítulo próprio (Capítulo VI), além de diversas outras referências explícitas (artigos 5º, inciso LXXIII, 20, 23, 24, 91, 129,

inciso III, 170, inciso VI, 186, inciso II, 200, inciso VIII e 216), e implícitas (artigos 26, 176 e 182).

Conforme a Constituição Federal, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de forma concorrente, são competentes para proteger o meio ambiente em qualquer das suas formas, preservando a fauna e a flora brasileiras, com vistas a manter um meio ambiente ecologicamente equilibrado, essencial à sadia qualidade de vida, preservando-o, inclusive, para as gerações futuras.

Convencidos de que o século XXI só chegaria ao século XXII com uma agenda ambiental adotada por todos em todas as suas atividades de cidadão, profissional, político, ser individual e coletivo, a educação, panaceia contra os males das trevas, é chamada para sustentar o processo de mudanças. E não se trata de qualquer educação, mas a “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, inc. VI, da Constituição Federal).

Este trabalho do legislador constituinte teve uma inspiração legislativa anterior. A Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei n.º 6.938, de 11 de agosto de 1981, concretamente, foi a fonte onde se nutriu o texto constitucional, por mais ofensivo que possa parecer à ideia sistêmica piramidal da estrutura do ordenamento jurídico. O que de fato ocorreu foi uma constitucionalização de mandamentos extremamente avançados que haviam sido registrados na lei n. 6.938/81. Destaque-se:

Art. 2º. A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação,

melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

[...].

X - educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

A educação ambiental, tanto na Lei de 1981, como na Constituição de 1988, foi pensada para ser construída além do processo de ensino. Compreende-se, aqui, a educação como formação, um processo mais abrangente e mais lento do que o da simples instrução. Nesta concepção, a ética como fundamento da educação ambiental é algo que deve ser evidenciado e seu sentido explicitado, pois se é certo que não há educação sem valores, é também evidente que, ao tratar-se da formação de comportamentos perante o ambiente, o agir ambiental está preenchido de valores transformadores do comportamento cotidiano, sem o que, o ensino se faz em mera aparência.

Estamos diante de uma educação para a vida, que se propõe um outro estilo de vida. Podemos, mesmo, de modo sintético, afirmar que a educação ambiental é um ensino ético, escudo contra uma pseudo educação que se resumiria em uma estética ou, o que é muito mais perverso, numa retórica da práxis ambiental.

Em 27 de abril de 1999 foi editada a Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, Lei n.º 9795. Essa Lei tem como características inerentes: valores sociais, habilidades, processo de cognição, atitudes e competências construídas pelos indivíduos inseridos na coletividade, voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade. Ressalta-se que através dela foi reconhecido que todos têm direito à educação ambiental como parte do processo da educação nacional (CANOTILHO, LEITE; 2007, p. 254-255). É dela que se tratará, em grande parte, na sequência do texto.

## **2. Obrigatoriedade da educação ambiental**

A Lei n.º 9.795/1999 dispõe sobre a educação ambiental, definida em seu artigo 1º como o conjunto de “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Segundo o artigo 9º, na educação escolar, ela é aquela “desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas”.

Essa Lei veio regulamentar o inciso VI do parágrafo 1º do artigo 225 da Constituição Federal, que estabelece ser incumbência do Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

O artigo 2º da referida Lei estabelece a sua obrigatoriedade, nos seguintes termos: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Dessa forma, a inclusão da educação ambiental se faz indispensável em todos os sistemas e níveis da educação brasileira. Isso no ensino superior inclui, nos termos do artigo 44 da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), os cursos sequenciais, os cursos de extensão, os cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) e os cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados), independentemente da modalidade de seu oferecimento.

A Lei n.º 9.795/1999, nos artigos 9 a 12, traz dispositivos a respeito da Educação Ambiental no ensino formal, aquela que ocorre nas escolas, colégios, faculdades, centros universitários, universidades e locais de ensino de forma geral, em todos os níveis de educação. Igualmente trata da Educação Ambiental não-formal, definindo-as nos seguintes termos:

Art. 13. Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente

A educação formal é aquela que se exterioriza em instituições específicas, de uma forma propositada e com os objetivos e planos educacionais determinados. Sabe-se que a

educação ambiental formal, realizada obrigatoriamente na escola, não seria suficiente para sozinha mudar os rumos da degradação ambiental do planeta, mas seguramente é uma das condições necessárias para tanto.

Para avançar no estudo deste tópico é necessário referir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). É ela que define e regula o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A atual LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, está baseada no princípio universal à educação para todos e trouxe diferentes inovações.

De conformidade com a LDB, em seu artigo 21, a educação do Brasil compõe-se de educação básica e de educação superior. A educação básica, de acordo com o artigo 22 da mesma Lei tem por escopo desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para prosperar no trabalho e nos seus estudos posteriores. É ela composta pela educação infantil e pelos ensinos fundamental e médio.

A educação infantil, conhecida como o antigo pré-escolar, descrita no artigo 29 da LDB, é primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O ensino fundamental, previsto no artigo 32 da LDB, e que no passado era denominado de primeiro grau<sup>7</sup>, é obrigatório, com duração de nove anos, sendo gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, com a educação infantil, tendo por objetivos a formação básica do cidadão.

Como a última etapa da educação básica, tem-se o ensino médio, antigo segundo grau<sup>8</sup>, previsto no artigo 35 da LDB, que deve ter a duração mínima de três anos, e atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (art. 36-A).

Após a educação básica, há a educação superior, o nível mais elevado dos sistemas educacionais, abrangendo os seguintes cursos e programas (art. 44 da LDB): cursos sequenciais, cursos de graduação, programas de pós-graduação (compreendendo cursos de mestrado e doutorado – pós-graduação *stricto sensu* – e cursos de especialização e aperfeiçoamento – pós graduação *lato sensu*) e de extensão.

A referida Lei igualmente trata da educação de jovens e adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (art. 37). Também contempla a educação especial (art. 58), que se trata da modalidade de educação escolar

---

<sup>7</sup> Na década de 60 do século XX era formado pelo *primário* (5 anos) e pelo *ginásio* (4 anos).

<sup>8</sup> Na década de 60 do século XX essa etapa, que também era de no mínimo 3 anos, apresentava diferentes opções: o *científico* (voltado à preparação para o vestibular), o *técnico* (voltado à formação profissional) e o *normal* (curso secundário que formava professores para as classes de alfabetização).

proporcionada preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos de necessidades especiais.

A educação ambiental formal, vista como aquela que se tem na escola, deve estar inserida em um processo permanente, desde o início da educação infantil, de forma contínua, durante todas as fases do ensino formal.

A educação ambiental deve ser trabalhada desde os primórdios na vida escolar dos jovens estudantes, através de um processo educativo de forma ativa e atuante, em uma escola aberta e participativa, onde as atividades desenvolvidas permitam a assimilação da verdadeira conscientização ambiental, de valores muito mais duradouros, diferente do que se tem conseguido através da educação tradicional.

Cumpre, no contexto da obrigatoriedade da educação ambiental no ensino formal, destacar o texto dos seguintes dispositivos da Lei n.º 9.795/1999:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação de especialização técnico-profissional, em todos

os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Já o artigo 12 estabelece que o cumprimento do disposto nesses artigos deverá ser observado pelo Poder Público, quando da “autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada”.

Ainda no âmbito da educação ambiental formal, cumpre destacar que o Decreto n.º 4.281/2002 estabelece, em seu artigo 6º e inciso I, que para a implementação da educação ambiental “deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação integrados [...] a todos os níveis e modalidades de ensino”. Já o seu artigo 5º estabelece:

Art. 5º Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

Especificamente no que se refere à educação superior, cumpre destacar que o artigo 43 da LDB, na parte final de seu inciso IV, estabelece como uma das suas finalidades “desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Evidentemente esse meio em que vive o homem inclui o ambiente natural e não apenas os ambientes cultural, social, político e econômico.

Já o Plano Nacional de Educação vigente na última década (Lei n.º 10.172/2001), estabelecia entre seus objetivos e metas, tanto para o ensino fundamental (item 28) quanto para o ensino médio (item 19), que “a educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99”. Relativamente à educação superior, entre seus objetivos e metas (item 12) destaca-se “incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, *meio ambiente*, saúde e temas locais” (grifamos).

Especificamente no que se refere à educação ambiental não-formal, entendida, segundo o artigo 13 da Lei n.º 9.795/1999, como o conjunto de “ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua

organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”, cabe destacar que compete ao Poder Público (federal, estadual e municipal) incentivar “a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal”.

Relativamente aos papéis do Estado e das escolas, cumpre destacar ainda o artigo 3º da Lei referida no parágrafo anterior, que estabelece que “como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental”, estabelecendo como incumbência do Poder Público “definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental” e como atribuição das instituições de ensino “promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”.

O primeiro passo no sentido do cumprimento das atribuições atinentes ao Poder Público ocorreu através do Decreto n.º 4.281/2002, já referido anteriormente, que regulamenta a Lei n.º 9.795/99 e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, que “será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade”. O artigo 4º desse Decreto cria o Comitê Assessor do Órgão Gestor do SISNAMA, sendo que o Conselho Nacional de Educação (CNE) o integra com um representante. Nesse sentido,

importante também destacar que o artigo 3º, inciso II, estabelece que o Órgão Gestor deve observar, além das decisões do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), também as decisões do CNE.

A legislação referida não deixa dúvidas sobre a presença obrigatória da educação ambiental, em todos os níveis e modalidades do ensino formal, bem como o dever do Poder Público de acompanhar e fiscalizar a sua aplicação. O fato de a legislação educacional brasileira e a própria Constituição Federal garantirem a liberdade e a pluralidade (via autonomia das IES e flexibilidade das diretrizes curriculares)<sup>9</sup> no processo educacional, não elide essa obrigatoriedade, que se impõe pela existência de preceito constitucional específico e de seus instrumentos legais regulamentadores.

### 3. A ética da educação ambiental

Os princípios da educação ambiental, listados na Lei n.º 9.795/99, são os que constam de seu artigo 4º, *in verbis*:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

---

<sup>9</sup>Sobre esse tema ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (Coord.). *Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Iniciando o estudo dos princípios da Lei da Educação Ambiental, tratam os primeiros do enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. Ora, tendo-os como precursores dos outros, esses princípios, embora tenham um cunho de subjetividade, possuem um forte elemento coletivo, como direitos e deveres inerentes a todos os cidadãos.

O enfoque humanista encaminha no sentido de propiciar a homens e mulheres uma formação capaz de torna-los realmente humanos, em convívio com os seus semelhantes. Nesses termos, tratando-se de educação, os embasamentos teóricos e os aspectos metodológicos devem abarcar a afetividade humana como fonte de energia do desenvolvimento pessoal, mas

proporcionando a interação do afetivo e do cognitivo, com a identificação de meios para atingi-los e, finalmente, a interação social como força propulsora de crescimento (SANT'ANNA, 1976, p. III e IV).

O enfoque holístico<sup>10</sup> pode dar a ideia de que as particularidades de um sistema, seja ele de seres humanos ou de outros organismos, não podem ser explicadas somente pela soma de seus componentes. Dessa maneira, o aspecto holístico ressalta a importância do espírito de conjunto, de não ver as coisas apenas em si mesmas, mas em suas relações e interconexões, percebendo então o seu valor para o conjunto da existência humana. Ele considera o mundo do ponto de vista das conexões e integrações e não a partir de entidades isoladas.

---

<sup>10</sup> Não há consenso entre os epistemólogos sobre a adoção do enfoque holístico. Karl Popper é um crítico do holismo que, segundo ele, impõe uma tentativa de compreensão da totalidade em seu *dever*, ou seja, existe a tentativa dialética de estabelecer e dirigir o inteiro sistema social. Para ele é impossível sequer estabelecer, apreender ou dirigir um único aspecto do aparato físico em sua totalidade, quanto mais a totalidade da vida humana em sociedade. É logicamente impossível apreender ou dirigir o sistema inteiro da sociedade e regular toda a vida social. “Os holistas, entretanto, não apenas planejam estudar a sociedade em seu todo, através de um método impossível, mas planejam, ainda, controlar e reconstruir nossa sociedade ‘como um todo’”. (POPPER, 1980, p. 62).

Entende Popper que a abordagem holista é uma tendência totalitária e logicamente impossível; além disso é incompatível com a atitude científica. Isso porque, ao não permitir a possibilidade dos testes das hipóteses e conjecturas, impede igualmente a utilização de um método científico. Ademais, não é possível a observação ou descrição da totalidade do mundo ou da natureza, visto de toda a descrição é necessariamente seletiva. (POPPER, 1980, p. 56).

1.1 O holismo é um movimento naturalmente pluralista. Simplifica e socializa o conhecimento. Assim, consegue libertar o homem do formalismo exagerado e dar um sentido à existência humana. É místico, quando estimula o reencontro do homem consigo mesmo, combatendo a proliferação de diferentes seitas e religiões, que têm por objetivo único e enriquecimento de falsos líderes. É científico, quando tem um compromisso com a verdade, sem ser exclusivamente materialista, sem acreditar que o material existe por si mesmo, independentemente dos demais. É natural, porque não inventa, apenas reconhece a complexidade da natureza, nas suas múltiplas manifestações. É democrático, porque almeja envolver todos os homens e todos os povos. É universalista, porque não se interessa em desbravar outros planetas, mas apenas reconhecer a complexidade da vida, esteja ela onde estiver, não importando a sua forma. É humano, porque se volta à natureza humana, ao reencontro do homem com a natureza. É desenvolvimentista, porque não deseja apenas o progresso material do homem, mas fundamentalmente, o progresso espiritual. (FAGÚNDEZ, 2000, p. 58)

Pode-se inclusive falar em ética holística, descrita por Paulo Roney Ávila Fagúndez como aquela contida numa ecologia profunda, que vê homens, animais e plantas numa convivência

fraterna, visto que se constituem em células do mesmo grande corpo universal (2003, p. 27).

O enfoque democrático diz respeito a uma sociedade aberta, que permite sempre a criação de novos direitos, e na qual os movimentos sociais, nas suas lutas, consigam transformar os direitos declarados formalmente em direitos reais. Um Estado democrático “não só trabalha politicamente os diversos interesses e necessidades particulares existentes na sociedade, como procura instituí-los em *direitos universais* reconhecidos formalmente”. (VIEIRA, 1998, p. 40). Desse modo, fica pacificado que a democracia não diz respeito apenas a eleições livres, sendo, acima de tudo uma forma de organização e existência da sociedade.

Quanto ao enfoque participativo, pode-se afirmar que a participação é um dos componentes mais importantes da cidadania. E deve ser uma participação consciente e esclarecida. O cidadão deve saber que está participando de uma situação e querer dela participar. Para isso é necessário que sejam criados espaços e mecanismos que a permitam e a estimulem, além na imperiosa preparação para a participação, preparação essa que deve ser realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A Lei da Educação Ambiental, no seu artigo 5º, além de prever “a garantia de democratização das informações ambientais” (inc. II), apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o incentivo à participação, tanto individual como coletiva, permanente e responsável pela salvaguarda do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (inc. V).

Prosseguindo na análise dos princípios da educação ambiental, estabelece o inciso II da Lei n.º 9.795/1999: “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.”

O meio ambiente é uma rede de seres, um ciclo de nascimentos, desenvolvimentos e mortes. É no meio ambiente que se encontram todas as formas de vida coexistindo de forma interdependente. É nele que também se situa a espécie humana, que é única, embora dividida em grupos que possuem com suas trajetórias, histórias e culturas diversas. Toda essa rede, formada de várias partes, deve prosseguir normalmente o seu curso, respeitando um desenvolvimento sustentável. Deve haver a preservação da natureza para que haja a sustentabilidade.

Quando se fala de desenvolvimento, logo vem a ideia de expansão econômica. Porém, tratando-se de bens ambientais, deve-se levar em conta que esses são responsáveis pela manutenção de uma qualidade de vida e ao serem explorados ou transformados podem tornar-se escassos, ou mesmo serem extintos ou esgotados.

Nesse sentido, a humanidade enfrenta problemas gravíssimos de poluição de águas, de contaminação do ar, de excesso de sons e ruídos, dentre outros. O chamado desenvolvimento sustentável deve resguardar os valores básicos de existência do ser humano no planeta.

Melhor dizendo, o mesmo bem que é  
matéria-prima ao desenvolvimento

sustentável, é também peça essencial à sadia qualidade de vida dos seres. Bem por isso, de que adianta um desenvolvimento desregrado, despreocupado com a conservação do bem ambiental, desvinculado à manutenção da qualidade de vida? Certamente que de nada adiantará! (RODRIGUES, 2005, p. 171)

Por isso, deve haver uma mudança de entendimento para que o significado da palavra desenvolvimento, abarque igualmente o comprometimento ambiental com as presentes e futuras gerações. É importante o fomento e o fortalecimento da ciência e da tecnologia, contudo mantendo a preocupação com o meio ambiente e a sua preservação.

Deve haver o cuidado para que a extração dos recursos naturais realizada pelo homem seja realizada de uma maneira conservativa, evitando-se maiores impactos, e se respeite as condições de um desenvolvimento sustentável, permitindo que os recursos consigam se renovar sem que haja a sua extinção.

A possibilidade do desenvolvimento sustentável também só é possível e factível dentro de um profundo respeito das diferentes etnias e culturas. Cada cultura, cada povo, deve buscar seu próprio caminho, confrontando seus próprios problemas, para implementar um desenvolvimento ecologicamente sustentável (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008. p 24).

A ambiciosa, e não por isto menos essencial, ideia de que a educação ambiental deva ser um caminho – talvez o caminho – para recondução das relações humanas em direção à paz com o seu meio fica evidente nos objetivos prescritos por esta lei.

Os princípios contidos no art. 5º, em especial os incisos I, V, VII, reforçam a ideia de uma ética planetária, uma ética consciente da complexidade e da interdependência, baseada no valor solidariedade.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Segundo Luzzi a educação ambiental é a nova religião social.

A educação ambiental envolve uma função social primordial, aportar à construção de uma sociedade sustentável e à medida humana, que implica uma problematização da educação que transmitimos, da visão de mundo que difundimos e da localização do nosso lugar nele, da racionalidade que subjaz ao conhecimento que se dá, os valores que guiam a estrutura organizacional da instituição e as ideologias das metodologias e técnicas que são utilizadas para aportar ao objetivo educativo. (2003, p. 206)

A questão ambiental vai ao âmago da formação do ser humano. Porque, se consideramos que não existe espécie humana fora da sociedade, e que sociedade é um conjunto de relações entre os seres e destes com o seu meio produzindo e reproduzindo sua história e cultura, a crítica a uma certa compreensão e inserção do meio, é uma crítica à toda sociedade e sua construção sociocultural.

Morin chama de “a grande disjunção do ocidente” (2011), o caminho escolhido pela nossa construção cultural. Paradoxalmente, tornada visível pela linguagem que nos parece

crível, a científica, do final do século XX, demonstrando a morte da natureza exterior e interior de nossa espécie.

A tomada de um caminho desagregador reclama uma guinada valorativa orientadora dos procedimentos técnicos para uma mudança de perspectiva do comportamento social em relação ao meio. Por tal motivo, uma mera instrução ou divulgação de modos de proceder alternativos, visando à minimização do desgaste ambiental, é inócua, porque favorece a miragem de uma mudança, sobre o deserto de relações aprisionadas no consumo de esgotamento das forças da natureza.

#### **4. Transversalidade necessária**

A determinação de que a educação ambiental seja integrada, contínua e permanente é, a princípio, clara. Por contínua se deve entender que tem de perpassar toda a educação formal, iniciando na educação infantil, passando pelos ensinos fundamental e médio e se mantendo na educação superior, da graduação à pós-graduação; por permanente, que ela não pode ser interrompida. Já a exigência de que ela deve ser integrada, implica que a educação ambiental não deve ser vista como um conteúdo a ser trabalho em separado, mas sim sistemicamente integrado no processo educacional como um todo.

A ideia de tema transversal vem exatamente atender as exigências e princípios traçados para a educação ambiental. A sua adoção sob a forma de eixo transversal, no contexto do projeto pedagógico de cada curso, possibilita a discussão e análise do tema *meio ambiente* em diferentes áreas do conhecimento – nesse

sentido implica a adoção de uma visão interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, possibilitando discussões e práticas que congreguem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina, matéria e área.

Para que seja possível realizar, de forma efetiva, a transversalidade, a educação ambiental deve adotar o planejamento em rede, pois a presença do tema meio ambiente em todos os espaços curriculares, pressupõe um trabalho coordenado e articulado. Uma forma bastante efetiva de realizá-lo é adoção da metodologia do projeto, sendo o projeto centrado no estudo e solução de um problema local ou regional. Essa metodologia permite integrar os diversos saberes e possibilita um trabalho não apenas teórico, mas voltado a uma realidade concreta e próxima.

A Educação Ambiental, ainda segundo a Lei n.º 9.795/99, alcançará seus objetivos com trabalho coletivo e integrado, como revela o seu artigo 5º, onde a tônica é a reunião de pessoas que compartilhem de maneira organizada uma finalidade determinada: a de melhorar a situação do meio ambiente. Dessa forma, o que busca a legislação é que seja desenvolvida uma nova conscientização, através de uma educação ambiental racional, contagiante e eficaz que permita tentar reverter o quadro de degradação ambiental do qual todos fazem parte.

A educação ambiental deve ser participativa, comunitária, criativa e valorizar a ação. Deve ser educação crítica da realidade vivenciada, conscientizadora. Deve ser transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos; criadora de uma nova ética,

sensibilizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza, objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (GUIMARÃES, 1995, p. 28).

Nesse sentido, para que se possa falar em educação ambiental é necessário, em resumo, que o processo educacional permita o conhecimento integral dos problemas atinentes ao meio ambiente, para poder conservá-lo e melhorá-lo, bem como para implementar mudanças de comportamento (individual e social). Ou seja, a função da educação ambiental não é a reprodução / divulgação de conhecimentos, mas sim a formação de uma consciência e de uma ética ambiental, como fica claro na leitura de seus princípios e objetivos, a exigir a sua presença, nos projetos pedagógicos, como eixo transversal.

A utilização de formas tradicionais de educação, pela criação de disciplinas específicas, para trabalhar temas transversais – tais como cidadania, direitos humanos e meio ambiente, que tem objetivo formativo e não meramente informativo – não tem dado certo. Entretanto, a mudança da estratégia pedagógica por si só não é solução. É necessário, em especial, um correto planejamento do processo, aliado a uma adequada preparação de todos aqueles que buscam formação para o exercício do magistério, em qualquer nível ou modalidade.

E a formação docente é o último aspecto que se quer tocar neste artigo. Ao lado da educação ambiental, de caráter formativo de uma cidadania ambiental e, portanto, geral, é necessário pensar a formação docente, que deve levar em consideração:

- a) que não se trata de formar professores de uma disciplina sobre o meio ambiente, mas sim de formar todos os professores para que, em sua atividade docente, saibam como trabalhar a questão ambiental, tema transversal que atravessará todo o processo educacional;
- b) que a formação docente implicará, necessariamente, a aquisição dos conteúdos e habilidades necessários para trabalhar o tema meio ambiente; e
- c) que a formação ambiental deve atingir a preparação de docentes para todos os níveis e modalidades de educação, devendo ser realizada em todos os cursos de licenciatura e em todos os programas de pós-graduação.

Amplamente fundamentada a obrigatoriedade da educação ambiental, é relevante agora aprofundar a forma pela qual o conjunto normativo vigente determina deva ser ela realizada: como “prática educativa integrada, contínua e permanente”, integrando as “disciplinas de modo transversal”.

Existe, na verdade, uma verdadeira indisposição para se enquadrar a educação ambiental em uma disciplina específica, no tabuleiro bem cortado da grade curricular. A questão ambiental é transversal, e assim só poderá ser a educação do comportamento humano sobre o ambiente.

A construção efetiva da transversalidade do ensino exige a desconstrução dos andares do edifício de áreas do aprendizado,

transformando-o em uma rede horizontalizada interconectada, para além do *etapismo* e do modelo binário de transmissão do conhecimento.

A formação em nível superior permite e requer uma atenção mais pormenorizada sobre a questão ambiental, exatamente, no que concerne ao aspecto valorativo. Deve haver uma ética de comportamento com o meio que deve estar presente no exercício das profissões, portanto, a educação ambiental deve entrar pela porta da ética, mesmo que aborde aspectos técnicos.

Somente nas licenciaturas, em nível de graduação, e nos programas de pós-graduação, a fim de que o educador seja, antes, educado, é aceitável a inclusão da disciplina Educação Ambiental, para prover os sujeitos do ensino de método necessário à transmissão do conhecimento sobre o comportamento ético para com o ambiente.

A função da educação ambiental, como já anteriormente colocado, não é a reprodução ou divulgação de conhecimentos, mas sim a formação de uma consciência e de uma ética ambiental, o que justifica plenamente a sua adoção como tema transversal e não como disciplina curricular.

## **5. Educação ambiental contra a retórica ecológica: considerações finais**

Desde a evidenciação social da questão ambiental, datada institucionalmente pela Conferência de Estocolmo sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humanos, 1972, e do lançamento do Programa Internacional de Educação Ambiental, lançado pelo

Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente - PNUMA e Organização das Nações Unidas Educação, Ciência e Cultura - UNESCO em 1975, o discurso ambiental ora auxilia, ora rivaliza com a educação ambiental.

Na sua formulação discursiva, a natureza assume várias representações. Como recurso, como objeto de investigação, como elemento poético, por exemplo. (HANNIGAN, 2009). E destas representações surgem variadas problematizações, organizadas em função de possíveis, e obviamente segmentadas e limitadas soluções.

No campo axiológico, esta compreensão limitada de tão amplo objeto traz efeitos em sua manifestação discursiva. A natureza no discurso assume valores distintos, os quais vão conduzir discursivamente a diferentes tratamentos da questão ambiental. A natureza como detentora de um valor intrínseco, ou econômico, estético, cultural, geracional, será diferentemente apresentada e sua presença na relação humana terá uma perspectiva distinta em razão dos valores que a ela são aportados.

Como livrar a educação ambiental das armadilhas do discurso e inseri-la na sua função política requerida pela legislação, é um dever e um desafio do educador. Na difícil escolha de métodos e projetos, Guimarães (2006) nos coloca a pedra de toque, fundamental para limitarmos as representações discursivas, limitando devaneios ideológicos, vinculando-a ao dado, pelas relações sociais historicamente situadas. Afirma o autor:

Acredito que conhecermos as origens causadoras dos problemas ambientais, [...], é

um primeiro passo para percebermos que esses problemas não são frutos de uma evolução natural da dinâmica do meio ambiente, mas consequências de uma intervenção antrópica sobre o meio, e que essa intervenção vem rompendo a capacidade de suporte desse ambiente se auto-equilibrar através de sua dinâmica natural. (2006, p. 16).

De fato, “o papel do educador ambiental, tomado sob uma perspectiva hermenêutica, poderia ser pensado como o de um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade, em outras palavras, um intérprete das interpretações socialmente construídas”. (MOURA CARVALHO, 2003, p. 107).

No campo de uma pedagogia crítica, é o mantra dos autores do incômodo da modernidade a convicção de que é necessário aprender a aprender, e de que o próprio educador precisa ser educado. Para um olhar que compreenda o saber para além da dogmática estabelecida do sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, é importante o exercício do pensamento crítico.

A construção de um pensamento que materialize uma crítica efetiva e que fuja da retórica idealista, etérea, exige, por si, um processo de educação, a fim de libertar a razão instrumentalizada na sociedade industrial, dominada pelo dogma de uma pseudo dominação humana sobre a natureza e de uma ideologia abstrata de que os homens são capazes de reconstruir e reproduzir indefinidamente, indiscriminadamente.

Para a compreensão do ambiente em sua complexidade e sua totalidade é indispensável o preparo do educador, pela sua libertação da razão instrumental, utilitária segmentada. Seria buscar pelo caminho do preparo à educação ambiental a gênese do saber e do educar, com uma visão de conjunto e uma capacidade de entendimento do complexo. O saber e a razão devem finalmente pacificar a relação do ser humano com a natureza, pondo fim à guerra de dominação, pela jugo e destruição.

Na sua relação com a natureza, o ser humano precisa compreender a ambivalência do humano, que se expressa como natureza e como cultura. Isto é, o ser humano é ser com o outro em sua existência cultural, transformadora do meio. Também é o ser natural, a expressão da natureza na forma humana, em sua manifestação biológica. De tal sorte que toda ação destruidora sobre o meio, como expressão de sua prática racional, social, é uma prática que modifica seu ser biológico, com efeitos destruidores, *poluidores* internos em seu corpo e sua psique.

Para uma educação ambiental que tenha essa base ontológica, e os elementos do saber integrado e emancipador, imperiosa é a ruptura com os cânones atuais das estruturas do ensino curricular. O ensino deve mudar de senhor. Se não existe ciência nem conhecimento neutros, é necessário, ao menos, uma guinada axiológica, rompendo com a servilidade da educação aos cânones do Estado e do mercado. Nietzsche (2003), já no século XIX, denunciava que o ensino instalado exige uma formação de alunos e professores voltada exatamente para o serviço do Estado ou para o atendimento do mercado. Assim sendo, e assim

permanecendo, inócua é a educação ambiental para atender à ansiada ruptura social de valores da produção pelo aumento do consumo, e pela vinculação de atividades a projetos de enriquecimento e fortalecimento político do Estado<sup>11</sup>.

Neste contexto, como buscar uma educação ambiental verdadeiramente transformadora, se produzida no ambiente de servilidade ao mercado e ao Estado, sujeitos ativos na direção tomada que nos defronta com o limite do ambiental para a continuidade do social?

A crise ambiental irrompe na história, marcando os limites da racionalidade econômica. Ao mesmo tempo, emerge o pensamento da complexidade como resposta ao projeto epistemológico positivista unificador do conhecimento e homogeneizador do mundo. Este ponto de inflexão da história levou à reflexão sobre os fundamentos do saber e o sentido da vida que orientem um desenvolvimento sustentável para a humanidade. Segundo Leff, chegou-se aos limites da forma produtiva atual. A fragmentação do conhecimento e teorias com base em sistemas não são capazes de enfrentar a complexidade e é necessário o enfrentamento da atual concentração de poder do Estado e do mercado. Estes pontos questionam os paradigmas do conhecimento e modelos da modernidade, indispensável para construção de novas formas de viver. “Neste sentido, a educação

---

<sup>11</sup> Para Nietzsche, um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade. A universidade desempenha uma função que é a de capacitar pessoas que vão cumprir papéis necessários para a própria reprodução do sistema ao mesmo tempo em que oferece o apetitoso prêmio de ascensão social. (2003).

converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade” (LEFF, 2004, p. 236).

Referida educação, embora voltada ao sujeito, deve mostrar uma aptidão para impulsionar uma normativa do coletivo. A educação certamente é para o ser, mas deve ser construída de modo a se mostrar apta à vincular os sujeitos na teia coletiva das relações sociais, e não morrer na consciência isolada do sujeito pensante. A educação ambiental deve inspirar um saber ambiental coletivo, amplo, complexo e carburante de uma prática transformadora, que problematiza os paradigmas estabelecidos para construir uma nova racionalidade social (LEFF, 2004, p. 13).

Segundo Morin (2011), é vital a revisão da disjunção absoluta entre o humano e o natural. A quimera de total domínio do mundo, encorajada pelo prodigioso desenvolvimento das ciências e das técnicas, se confronta hoje com a tomada de consciência de nossa dependência da biosfera e dos poderes destruidores da tecnociência para a própria humanidade. Como a via seguida pela humanidade conduz ao agravamento de todos os males e perigos, trata-se de mudar de via, pela tomada de consciência. Homo sapiens não deve mais buscar dominar a terra, mas a gerir e organizar.

É importante que o professor, entendendo que a natureza é composta de integrações em uma rede de interdependências, com trocas, renovações, vida e morte, permita que haja o entendimento da associação entre natureza e direitos e deveres dos seres, a fim de que o aluno possa participar como

cidadão desse cenário de forma não somente individual, mas coletiva.

O professor precisa mostrar aos seus alunos fatores que possam contribuir na preservação do meio ambiente, instigando-os a raciocinar como a sociedade está sendo permanentemente instigada ao consumismo desenfreado, muitas vezes não se atendo ao fato de não agirem com responsabilidade e mesmo solidariedade com outros cidadãos próximos e distantes relativamente á utilização dos bens comuns e recursos naturais.

Os alunos precisam observar e entender o que as interferências do homem causam na natureza, não somente as intervenções dos outros, mas também as suas, reconhecendo-as, criticando-as e conscientizando-se de que certas atitudes podem ser mudadas, reconhecendo-se verdadeiros valores que auxiliam no combate das degradações ambientais, a favor da proteção, da preservação e da recuperação do meio ambiente.

Sendo a educação ambiental um processo de transmissão de valores acumulados a diferentes técnicas de alternativas relações com o meio, a partir de uma complexidade de conhecimentos das diversas áreas do saber humano, é necessário, sem dúvida um aprendizado para ensinar. Aprendizado de ciências, técnicas e valores, necessários ao convencimento prático da proposta teórica de um novo agir no mundo.

Um desafio da educação ambiental é construir uma ressignificação da vida, em um processo de reconstrução de relacionamentos com o meio com base em valores e objetivos responsáveis e solidários com o movimento do todo. Tomando a ideia de Morin (2011) de que a humanidade necessita de uma

outra via, é importante educar, no seu sentido etimológico, *abrir caminhos*. O rompimento com o pragmatismo da educação, tão bem vista por Nietzsche (2003), evitando a falácia discursiva, e assumindo a complexidade, são expectativas do direito para a educação ambiental. O que faz de sua realização um imperativo, um dever ser dos sujeitos envolvidos, em especial o Estado, na política educacional.

A presença desta educação ambiental, que toma a complexidade ambiental como objeto, é particularmente frutífera para a reflexão sobre a universidade e o seu momento atual, considerando que:

[...]a complexidade, entendida como a confluência e articulação interdefinida de processos de diversa índole e temporalidade, em torno de um fenômeno particular, requer a superação de um paradigma teórico e funcional orientado à simplificação e descomplicação dos fenômenos sociais, que têm sua correspondência numa organização institucional que divide, fragmenta e especializa o conhecimento sem o rearticular. Por isso entende-se que a complexidade ambiental lança desafios não só teóricos e metodológicos, mas também organizacionais ao trabalho e às atividades universitárias. (RIOJAS, 2003. p. 218.).

Na busca de quebra de estruturas, cursos de extensão, educação continuada e pós-graduação interdisciplinar são oferecidos. Todavia, são vistos com desconfiança pela

administração universitária, maioria dos docentes e, o que é mais incômodo, pelos destinatários da inovação, os discentes. O motivo central é a dificuldade de convencer o mercado de trabalho de sua nova *especialidade* profissional.

O educador precisa ser educado e o pensar diferente deve ser encaminhado diretamente ao agir, em uma práxis transformadora. Para isso, instituição de ensino e prática política deve estar atenta uns aos outros e, ao contrário do que temos vivenciado, a política de estado e o mercado deve subsumir-se à produção do conhecimento, diferente em sua dinâmica e que exige flexibilidade e receptividade das instituições sociais.

O desafio consiste em que a instituição que desempenha o papel de produtora de conhecimentos e de possíveis soluções aos problemas da sociedade reflita sobre si mesma e se empenhe em ser um espaço de construção de esperança para um futuro sustentável, sob a perspectiva de uma compreensão do mundo e do ser humano mais integral e complexa.” (RIOJAS, 2003, p. 239).

Além da mudança de sentido da razão, a educação ambiental deve cultivar valores ambientais que:

[...] vão desde os princípios ecológicos gerais (comportamentos em harmonia com a natureza) e uma nova ética política (abertura para a pluralidade política e a tolerância para com o outro), até os novos direitos coletivos e

os interesses sociais associados à reapropriação da natureza e à redefinição de estilos de vida diversos, que rompem om a homogeneidade e centralização do poder na ordem econômica, política e cultural dominante. (LEFF, 2004, p. 244).

A politização dos valores ambientais requer sua abordagem na educação, sobretudo em uma formatação diferente da formal tradicional. Uma releitura da pedagogia do marginalizado e do oprimido e no caráter libertador e emancipador da educação segundo Paulo Freire (1987), ressignificada por princípios de sustentabilidade ecológica e diversidade cultural.

Na escola, ele deve ser conscientizado ao não desperdício, seja de água, de papel, de luz, e de quaisquer outros recursos que utilize ou venha a utilizar. Esse mesmo aluno pode aprender a cuidar da escola, com atitudes como: cuidar de suas plantas, jogar o lixo na lixeira, manter os ambientes que utiliza limpos – através de atitudes como não riscar carteiras, paredes e não sujar o banheiro. Assim, aprendendo a zelar pela escola, dando valor ao seu meio, ele poderá dar valor às questões do meio ambiente. Só assim entenderá que a natureza é o seu meio maior, aquele que abarca todos os tipos de vida, inclusive a dos seres-humanos.

Um aluno, ou qualquer outro cidadão, estará realmente educado ambientalmente quando ao observar o que se passa neste planeta a respeito de muitos fatos, acontecimentos e informações, consiga observar e analisar todas as circunstâncias mencionadas

do ponto de vista ambiental, fazendo intrinsecamente a análise de que faz parte de uma rede de ações e reações, causas e efeitos responsáveis pelo curso, desenvolvimento e extermínio de muitos seres vivos. Quando realmente valorizar a qualidade de vida para todos, independente de quem seja, quando tiver respeito à vida em todas as suas formas.

“A época automatizada”, “a era da sugestão de massa”, “a sociedade tecnicizada de massa”, que, segundo Horkheimer, são todas fórmulas que designando o ponto de fuga do progresso – evolução transformada em involução – apenas anunciam o retorno à idade média em um grau superior (1993, p. 12), é um desafio à manutenção da vida na Terra, e do que se entende por civilização.

A profundidade demandada à quem deseja assumir a mudança pela educação seria comparável com a dos escribas de monastérios, devotados, engajados, que resgatam o passado despojados de toda realidade do presente. Porém, às avessas. O educador deve estar embebido do presente, de sua aparência às suas raízes matrizes. É aquele para quem, mesmo o simples cotidiano do comer, vestir-se e transportar, são práxis ideológicas a serem tratadas no âmago da política. A compreensão do passado é essencial, assim como o alinhar do futuro, neste processo de reflexão vinculado à ação.

Posturas sensíveis às alterações ambientais e a sua capacidade de suporte devem ser adotadas, pelo indivíduo, como ser político. Seja a mudança que quer ver no mundo é um belo aforismo ético individual, que auxilia; como uma lanterna, afasta a escuridão. Mas a luz do ambiente só se constrói com o

fortalecimento da mudança paradigmática, ética, epistemológica e organizacional. A educação ambiental é uma educação para a vida, e para a recepção da vida em suas manifestações humanas e não-humanas. A manutenção e reprodução da vida reclamam do ser humano o exercício da razão, livre do aprisionamento das instituições (Estado e Mercado) que, em um determinado momento das relações humanas, julgou-se dar ao homem segurança a sua curta existência.

## 6. Referências

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato. *Direito constitucional ambiental brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2007.

DERANI, Cristiane. Educação ambiental: um processo acadêmico? In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (Org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 13-32. Disponível em: <[http://funjab.ufsc.br/wp/?page\\_id=1819](http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819)>. Acesso em 05 set. 2018.

DERANI, Cristiane; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação ambiental: o direito, caminho para a consciência ambiental. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premius, 2013. p. 113-145. Disponível em: <<http://www.dialogoaci.com/publicacoes>>. Acesso em 05 set. 2018.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. *Direito e holismo: introdução a uma visão jurídica de integridade*. São Paulo: LTr, 2000.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. *O Direito e a hipercomplexidade*. São Paulo: LTr, 2003.

FERRACINI, MyrthaWandersleben. *Consciência e educação ambiental: um quase experimento no Curso de Direito da UFSC*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, UFSC, Florianópolis, 2009.

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

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos F.B. et al. (org.). *Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

HANNIGAN, John. *Sociologia Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HORKHEIMER, Max. *Notes Critiques (1949-1969): Sur Le temps présent*. Paris: Editions Payot, 1993.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LUZZI, Daniel. A “ambientalização” da educação formal. Um dialogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique (coord). *A Complexidade Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. *La voie, pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard, 2011.

MOURA CARVALHO, Isabel Cristina. Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: Leff, Enrique (coord.). *A Complexidade Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

POPPER, Karl. *A miséria do historicismo*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1980.

RIOJAS, Javier. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, Enrique (coord.). *A Complexidade Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 207-240.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (Org.). *Direito Ambiental Contemporâneo*. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In:

FERREIRA, Dâmares (Coord.). *Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; FERRACINI, MyrthaWandersleben. Educação ambiental no Brasil: obrigatoriedade, princípios e outras questões pertinentes. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (Org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 13-32. Disponível em: <[http://funjab.ufsc.br/wp/?page\\_id=1819](http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819)>. Acesso em 05 set. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (Org.). *Educação ambiental*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 13-32. Disponível em: <[http://funjab.ufsc.br/wp/?page\\_id=1819](http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819)>. Acesso em 05 set. 2018.

RODRIGUES, Marcelo Abelha. *Elementos de direito ambiental: parte geral*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

SANT'ANNA, Flávia Maria. O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva humanística. In: SALES, Lília Maia de Moraes et al. *Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: a cidadania em debate*. Fortaleza: UNIFOR, 2003.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

# PARA UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO

## FOR A HISTORICAL RECONSTRUCTION OF LEGAL EDUCATION

*Larissa A. Coelho*<sup>12</sup>

*Solange Araújo*<sup>13</sup>

**Resumo:** O estudo que se segue visa reconstruir historicamente, através dos principais fatos assinalados por historiadores, educadores e juristas a implementação do ensino jurídico, associado ao próprio fenômeno da consolidação da instrução formal. Para tanto a análise emprega os métodos histórico-jurídico e indutivo, o que nos permite assim observar as principais contribuições de cada período, mas limitando nossa análise até ao século XIX, concluindo que as principais características do ensino jurídico permanecem constantes ao longo do tempo, seja pela manutenção do mito da memorização, seja por uma visão tecnicista.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico; Educação formal; Ciclos históricos; História do direito; Formação profissional

---

<sup>12</sup> Doutoranda em Ciências Jurídicas Públicas na Universidade do Minho, investigadora no Centro de Estudos em Direito da União Europeia, Direitos Humanos – Centro de Investigação Interdisciplinar e do Sistema de Información sobre Institucionalidad em Derechos Humanos del MERCOSUR.

<sup>13</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, Pós-graduada em História pela Universidade do Minho e Consultora educacional pelo UNIFAZ.

**Abstract:** The following study aims to reconstruct historically, through the main facts pointed out by historians, educators and jurists the implementation of legal education, associated with the actual phenomenon of consolidation of formal education. For this, the analysis employs the historical-legal and inductive methods, which allows us to observe the main contributions of each period, but limiting our analysis until the nineteenth century, leading us to conclude that the main characteristics of legal education remain constant throughout the times, either by maintaining the myth of memorization or by a technicalist view.

**Keywords:** Legal education; Formal education; Historical cycles; History of law; Professional qualification

## 1. Introdução

Tema recorrente nas diversas cátedras jurídicas, a reforma do ensino aplicado aos cursos de Direito apresenta-se como algo atual em que se buscam construir medidas e programas pedagógicos que melhor preparem seus estudantes para o mercado de trabalho, mas também confira um maior grau de cientificidade e capacidade para o desenvolvimento de pesquisas bem como se adapte às revoluções tecnológicas e às necessidades que se impõe com a chegada ao século XXI.

Entretanto, a busca por métodos que permitissem aos agentes judiciais argumentar, entender os fatos, levantar hipóteses e perceber a norma em seu sentido e alcance buscando atingir a justiça não é algo propriamente novo e muitas vezes, para que possamos compreender o presente e escrever o futuro se faz necessário retornar ao passado. Deste modo, o presente estudo

tem por objetivo reconstruir, ainda que brevemente, o passado histórico do ensino jurídico, verificando o seu processo de afirmação e consolidação no seio da educação formal.

Para tal recorreremo-nos à divisão clássica fornecida pela história – antiguidade clássica, idade média e era moderna – empregando na análise os métodos histórico-jurídico e indutivo, o que nos permite assim observar as principais contribuições de cada período, mas limitando nossa análise até ao século XIX, período contemporâneo, visto ser neste que teremos a consolidação do Direito enquanto ciência.

A duplicidade dos objetivos do ensino é uma dicotomia que o acompanha desde a Grécia Antiga, sendo apontado ao mesmo tempo como direito de cidadania e instrumento político, torna-se laboratório para a difusão da mensagem cristã na Idade Média e das teorias científicas no período moderno. Relacionado inicialmente com a arte da oratória, em que a instrução era transmitida pelo mestre aos seus alunos por meio da técnica da repetição, a afirmação do ensino permite-nos também acompanhar a importância que a escrita passa a ter para a sociedade. E é neste conjunto que veremos o florescer do ensino jurídico não apenas como o meio para a instrução das leis, mas como mecanismo adequado para capacitar o corpo humano que compõe o Estado.

## 2. A educação na antiguidade e os primórdios da formação jurídica

Segundo diversas fontes históricas, as primeiras formas de ensino surgiram com os sumérios e com o aparecimento da escrita, promovendo uma verdadeira revolução ao demarcar o fim da *pré-história* e o início da *História*, pois que passa a ser possível ao homem registrar suas ideias e ações, contribuindo para documentar a história da humanidade. De início a escrita foi apenas uma forma de expressar convicções, mas com o passar do tempo, foi decodificada e esteve presente não só na construção de civilizações, como também em sua desconstrução, na difusão de culturas e no desenvolvimento de conhecimentos como o *Direito*, do qual têm-se como expoente o Código de Hammurabi.

O primeiro ambiente educativo do homem foi a *família*, e ao passo que, o processo de instrução formal ganha protagonismo na Grécia Antiga com a presença dos mestres para ensinar as primeiras letras, destacam-se dois métodos antagônicos: o de Atenas, *filosófico* e voltado para o humanismo e o de Esparta que tinha como finalidade a instrução para a *guerra*. Segundo Marisa Bittar (2009, p. 17), a Grécia herdou as características da educação egípcia onde havia a separação por classes sociais, mas com um viés democrático. No traçar dos métodos e planos educativos destacam-se Homero, Sócrates, Aristóteles, Platão, Pitágoras, entre outros.

A educação esteve na base da vida da civilização grega, fomentando o desenvolvimento e por isso mesmo sendo considerada como “[...] um “progresso” fundamental, um novo

“estádio” em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade” (JAEGER, 1995, p. 5). Áreas como a música e ginástica eram ensinados em casa, enquanto a escrita só era utilizada para o relato dos feitos épicos e para os acontecimentos de guerra. Os nobres não sabiam ler e nem escrever e assim utilizavam-se, como no Egito, de escribas. O método utilizado para o ensino era a memorização, desde modo a *fala* era o cerne da aprendizagem, assim, a palavra era símbolo de força sendo mais valorizada que os ritos religiosos.

O ensino jurídico na Grécia seguia de acordo com os fundamentos educacionais traçados. Sua base era a dialética, a retórica e a filosofia e estava voltado para que o cidadão conhecesse a tradição e as leis, através da recitação de poemas, como os de Sólon, visto que, não havia uma técnica para o ensino das leis e nem tampouco uma classe de juristas.

Havia, porém, o costume de aprender de cor (recitando em forma poética) alguns textos jurídicos, assim como os poemas de Homero. As leis de Sólon eram ensinadas como poemas, de modo que todo ateniense bem educado terminava por conhecer sua tradição político-jurídica comum (LOPES, 2011, p.20).

A figura do escriba chamava-se na Grécia *logógrafo*, sendo este o relator oficial dos discursos forenses, mas também dos casos e defesas. Para os gregos as leis deveriam ser aprendidas e vivenciadas, fazendo parte da educação de todo cidadão, porém

o seu ensino tinha finalidades políticas. No entanto, embora tenha o suporte da democracia, faz-se necessário salientar que os questionamentos e as discussões jurídicas públicas estavam restritas aos iguais, ou seja, apenas aos que fossem considerados cidadãos, o que não abrangia a totalidade dos residentes no território grego.

Por muito tempo os conservadores resistiram a um ensino onde a escrita estivesse presente, temiam não apenas que os aprendizes abandonassem o método da memorização, não mais se dedicando à compreensão através da audição, como também receavam um processo de profissionalização visto que a cultura implicava em formação humana e não em remuneração. O trabalho de modo prático estava associado à condição escravista.

É um escravo por natureza quem é suscetível de pertencer a outrem (e, por isto, é de outrem) e participa da razão somente até o ponto de apreender esta participação, mas não a usa além deste ponto (os outros animais não são capazes sequer desta apreensão, obedecendo somente a seus instintos) (ARISTÓTELES, 1988, p.2).

Apesar dessa visão, Aristóteles foi quem idealizou a escola mantida pelo Estado. De acordo com Marisa Bittar (2009), como tudo girava em torno da *polis*, a *Cidade-estado*, logo, seria o Estado o responsável pelo bem comum e para isso deveria possibilitar uma educação de qualidade aos seus cidadãos. O ensino privado a cargo das famílias estava descartado, por não

haver uma uniformização e um objetivo comum nesta modalidade, visto que o cidadão pertencia à cidade (ARISTÓTELES, 1988, p. 267-268).

Em razão desta concepção, a escola grega mudou a visão da sociedade sobre as leis e a justiça. Deixando o ensino de ser uma competência da família e as decisões que até então eram tomadas pelos juízes nas aldeias e pelos considerados sábios passaram a ter regras que abarcassem a todos, pois a Cidade-estado não poderia ficar ao arbítrio de decisões de cunho pessoal. Assim, Aristóteles conclamaria os cidadãos a uma relação cívica fora do âmbito familiar que desse fim às vinganças familiares e se baseassem no elo de amizade entre os homens (LOPES, 2011, p. 23).

Entretanto, por não haver uma formação profissional jurídica, as leis eram utilizadas pelos tribunais com uma finalidade meramente política. Não havia execução judicial cabendo à parte queixosa dar termo às deliberações do tribunal. Também era proibido receber remuneração para proceder a uma defesa e pela situação de confusão em volta das leis as sentenças eram determinadas por um *sim* ou *não*, portanto, não havia longos discursos para comprovar a culpa ou a inocência do réu e por muito tempo, o Direito esteve deliberado pelos nobres e como não haviam leis escritas, o exerciam conforme as tradições. Mas, os conflitos entre os nobres e os cidadãos livres aumentaram e segundo Werner Jaeger (1995, p. 272-273), o motivo estava ligado ao enriquecimento de cidadãos não nobres, o que fez com que a magistratura abusasse do seu poder político. Logo, não havendo uma organização para a aplicação das leis, havia o medo da

impunidade e de conflitos por vingança e isso levou o povo a exigir que as leis fossem devidamente escritas. Não se construiu uma consciência jurídica na Grécia, mas todos tinham plena consciência de seus direitos e deveres.

Aqueles que se encarregavam de julgar eram leigos, assim como as testemunhas e as partes em litígio e como não haviam textos jurídicos, não havia argumentação e os discursos eram persuasivos, prevalecendo, entre os sofistas a concorrência entre o *discurso belo* e o *discurso verdadeiro*. Assim, entendia-se que era necessário fazer justiça através do teor emocional do discurso. Sem a presença de uma magistratura como na atualidade – juízes, promotores e advogados – em casos de conflito, havia apenas a presença do litigante que se dirigia a um júri, cujo número de componentes não era definido, assim poderia haver apenas uma pessoa no júri, mas também uma multidão.

No período clássico, chama a atenção em Atenas a laicização do Direito e o pensamento de que as leis poderiam ser revogadas pelas pessoas que as fizeram. As assembleias eram as responsáveis pelos processos, nas quais, o interessado fazia a sua defesa e por isso, deveria formular um discurso que convencesse a multidão. Era permitido que as partes, assim como as testemunhas, fizessem seu depoimento por escrito, mas como nem todos sabiam escrever recorria-se ao logógrafo.

A educação, bem como o Direito, teve em cada período características específicas, tendo a filosofia um papel de relevo na construção desses sistemas. No período pré-socrático, temos a presença dos mestres leigos, afastados do pensamento mítico que pensavam o mundo e o universo a partir do empirismo e do

racionalismo, fazendo com que o saber saísse das mãos dos sacerdotes. Com os sofistas, criticados por Sócrates por receberem remuneração pelo ensino, a educação foi efetivamente racionalizada, a formação se tornou técnica, com um plano previamente aprovado e um mestre pago “reconhecido como um técnico que oferece no mercado seu próprio produto” (CAMBI, 1999, p. 99).

O ensino nesse período era itinerante e tinha por objetivo formar oradores. Nas oficinas, o aprendizado se dava pela observação e imitação. A disciplina era rígida com a utilização de “chicotes de boi” ou “cinta de couro”. O modelo era o ginásio, considerado o centro da cultura, tanto física quanto intelectual. Era o ponto principal da pólis e as disciplinas brindavam as especialidades olímpicas e a música. Com o tempo, apareceram as escolas de cultura filosófica superior como a Academia de Platão<sup>14</sup> e o Liceu de Aristóteles<sup>15</sup>. Com o helenismo surgiram os níveis elementar e superior de ensino. No elementar ensinava-se leitura e gramática, música, desenho e escrita. O modelo de formação superior era o de Alexandria.

O ensino das leis tinha como base as discussões e os debates. O sistema principal de educação era a *Paidéia* que não só universalizou como desenvolveu o sujeito no humanismo. Na

---

<sup>14</sup> Platão seguia o modelo de ensino de Pitágoras, no qual eram reconhecidos os melhores alunos. As aulas giravam em torno da matemática e da dialética, mas foi adotada também a formação científica com características do hermetismo (N.A.)

<sup>15</sup> Aristóteles tinha por intenção ensinar física, metafísica, ética e lógica. Seu sucessor, Teofrasto, implementou os estudos de psicologia e filosofia materialista (N.A.)

história jurídica grega pode-se destacar a obra de Platão, *Leis*, cujo objetivo era construir um sistema de educação. Nesta obra, Platão relata em detalhes a vida do cidadão grego, os problemas da educação e critica o mau legislador por não fazer as investigações necessárias aos casos, permanecendo com a ideia de julgar segundo as tradições. Para Platão, o legislador deveria ser um educador pleno, aquele que não apenas imputava castigos, mas que, sobretudo, evitasse que as transgressões ocorressem.

Platão também dedica nesta obra uma atenção especial aos preâmbulos das leis, estabelecendo a diferença entre uma norma persuasiva e uma manifestação imperativa do legislador. Sua ideia de educação era ampla, humana, socrática, uma educação geral aberta ao povo, uma educação popular, a cargo do Estado que ultrapassasse a técnica profissionalizante e fosse ao âmago do ser.

Assim, a Grécia pautou sua história da educação em fases distintas e que contribuíram para o desenvolvimento do espírito das leis, legando para as civilizações seguintes os passos para a consolidação do ensino do Direito.

Roma herdou da Grécia o processo escolar, sendo que as concepções culturais gregas se tornam comuns aos povos conquistados por Roma, influenciando a criação de leis no mundo ocidental. Passando para a história como o berço do Direito, suas normas são estudadas até aos nossos dias. A educação marcadamente escolar será determinante em Roma, mesmo com posições contrárias que viam na adesão ao modelo uma forma de aculturação:

A vitória da escola de tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história (MANACORDA, 1989, p. 83).

Em relação ao ensino jurídico, José Reinaldo Lopes explica que em Roma houve uma periodização, que teve início com o direito *arcaico* que data da fundação da cidade em 753 a. C. até o segundo século antes de Cristo, culminado com o surgimento dos pretores; o período *clássico*, que abarca a República e vai até o Principado e o período *tardio (pós-clássico)*, quando finda a era da jurisprudência. Correspondendo, segundo o autor, aos três grandes “regimes constitucionais” (LOPES, 2011, p. 28).

Porém, enquanto na Grécia o Direito era uma atividade submetida à Filosofia, em Roma, os jovens frequentavam os *Ateneus*, onde aprendiam a retórica e após esse período, estavam aptos ao ensino do Direito. A retórica era bastante valorizada em Roma, e ao seu ensino uniam-se os conhecimentos jurídicos e sociais, para que o aluno se inteirasse das situações e tivesse condições de defender o Império junto aos órgãos competentes bem como perceber os hábitos e costumes da sociedade e fossem capazes de não só interpretar as leis como também modificá-las caso fosse necessário.

Mas o ensino também brindava a aprendizagem da legislação, dos processos e dos procedimentos judiciais, da lógica, filosofia, política e ética cujos professores eram gregos. Como pré-requisito, era preciso que o aluno aprendesse o latim e se pertinente fosse, também o grego. O ensino em Roma segue o conceito humanista, mas apenas a elite era instruída. O aprendizado era dividido em três categorias distintas, a saber: escolas *ludi-magister*, que correspondia ao ensino elementar; escolas do *gramático*, que correspondia, ao ensino secundário e onde se aprendia a memorizar e a construir as mesmas ideias de formas diversas e as escolas de *ensino superior*, que correspondiam ao ensino universitário, onde se aprendia Direito ou Filosofia (GADOTTI, 2003, p. 41-42).

No contexto da história da educação romana, encontramos características que não deixaram de compor a estrutura do ensino jurídico. Muitos teóricos destacaram-se no âmbito educacional, como Catão o Antigo (234-149 a. C), que destaca a educação do caráter; Marco Terêncio Varrão (116-27 a. C) partidário da cultura romano-helênica cuja base era a “*virtus*” romana composta pela *pietas*, *honestitas* e *austeritas*; Marco Túlio Cícero (106-43 a. C), senador conhecido como “Pai da Pátria”, idealizador do Direito, que pregava um ideal educativo baseado na formação do orador que tinha por suporte o *humanitas*, com qualidades do dialético, do filósofo, do jurista, do ator e do poeta (GADOTTI, 2003, p. 42).

Os romanos eram um povo aguerrido, conquistadores e por isso trataram de traçar um sistema educativo que fosse útil e ao mesmo tempo, militarista, em que deveria haver uma

organização que tivesse como sustentação a justiça e o método educativo deveria conceber fidelidade à pátria, pois não poderia haver paz enquanto houvesse povos para se vencer e serem escravizados. A educação possuía regras rígidas, onde eram imputados castigos, sendo as mesmas regras aplicadas aos povos vencidos.

Na obra *Dos Deveres* (1965), na qual explica que nada em sociedade escapa aos deveres do homem, Cícero (106 – 43 a.C), traça o ideal educativo para Roma e segundo sua visão tudo o que girava em torno da vida da pátria deveria estar submetido ao dever inclusive os negócios, fossem públicos ou privados e a vida do cidadão, pois, “[e]l bien público es la ley suprema” (CÍCERON, 1956, p. 80). Sobre a Filosofia, defendia que o filósofo deveria buscar de modo incessante entender e explicar os deveres do homem, caso contrário, não poderia ser considerado verdadeiramente um filósofo. Ainda de acordo com Cícero, era preciso um governo justo, um Estado de Direito.

Porém, a Filosofia, que de início se encontrava agregada ao ensino jurídico, aos poucos foi abandonada e o Direito assume uma feição independente, afastando-se das tradições sacerdotais e também da retórica filosófica e passa a ser uma ciência, aparecendo as figuras do juriconsulto, sendo que, de acordo com Miguel Reale, essa figura passa a ser o homem de uma nova Ciência, exercendo a justiça de modo prático (REALE, 1993, p. 628).

Com uma ênfase maior à justiça, vão aparecendo os mestres, que eram juriconsultos, reconhecidos e valorizados pela sociedade e pelo Império. No século II o Imperador Augusto

concedeu aos jurisconsultos que mais se destacaram autoridade para serem consultados por juízes, com vista a esclarecerem dúvidas concernentes a situações que não fossem claras. Com ponderação e bom senso nas análises suas respostas constituiria a *jurisprudência romana*. Os demais mestres também tinham sua atuação destacada, na utilização de métodos e técnicas de ensino no qual sobressai a *linguagem formal*. Gaio (109-180) foi o responsável por estabelecer os critérios de organização da ordem jurídica, traçando o sistema de um direito privado voltado para o aprendizado.

Com a evolução do ensino, surgem outras técnicas e manuais de autoria de jurisconsultos, destinados para a teoria e para a prática jurídica, com notas e explicações sobre questões e conflitos, comentários a obras anteriores obedecendo a legislação imperial vigente, como a *Edictum Perpetuum*, do imperador Adriano (76-138), que regulava o ensino superior e a compilação das regras e das decisões jurídicas. O imperador agia como um mecenas, assim como também fizera seu antecessor Vespasiano (9-79), que criou as primeiras cátedras estatais.

Deste modo, os imperadores tiveram uma grande participação no ensino, como é possível observar nas contribuições de Juliano (332-363), que preocupado com uma possível expansão do cristianismo, resolveu nomear professores e regulamentar o ensino. Por seu decreto, só poderiam ser nomeados professores que fossem aprovados por um conselho municipal, cujos membros eram previamente escolhidos por ele. Além de Imperador, era também supervisor de ensino e assim, elaborou leis que estabeleciam o critério de que eram as cidades

competentes para escolher os melhores retóricos e gramáticos para ensinar aos jovens. Segundo Marrou,

El claustro docente comprende: tres retóricos y diez gramáticos para atender la enseñanza de las letras latinas; cinco retóricos e diez gramáticos para las letras griegas y, en materia de estudios superiores, un profesor de filosofía y dos de derecho (MARROU, 1971, p. 394).

O ensino em Roma foi atribuído em sua totalidade ao Estado, a ponto de os imperadores Teodósio (379-347) e Valentiano (425-455) utilizarem os mesmos critérios para a escolha de generais e professores. Como consequência, o Estado se fortalecia atendendo às suas necessidades mais urgentes como a educação e a guerra. O objetivo da educação era a formação de homens capazes de estarem à frente da máquina pública. Assim, o ensino jurídico durava quatro anos, nos quais o mestre lia os textos e tecia comentários. Com o tempo, criou-se mais um ano, no qual se estudavam as constituições do império reunidas em um código. O ensino jurídico era considerado em Roma deveras importante na preparação de mão de obra para cargos em órgãos do império e de consultores para fins privados, e por isso, treinavam-se os jovens para serem capazes de argumentar, entender os fatos, levantar hipóteses, perceber a norma em seu sentido e abrangência e aplicar a justiça. Manuais diversos surgiram e ainda são estudados em nossos dias como as *Regras de Ulpiano*.

Mas, foi com Justiniano que o Direito ganhou um dos mais importantes instrumentos, o *Codex Iuris Civilis*, que continha a compilação de todas as leis romanas. Este código exerceu grande influência sobre o ensino em Ravena, porém foi desprezado pelos povos germânicos que se guiavam por suas tradições e por leis elementares que se mesclavam às leis de Roma. Ao assumir o poder, Justiniano nomeia uma comissão de juristas que foram encarregados de compilar o direito romano, publicando a Constituição *Haecquaenecessario*, contendo os Códigos Gregoriano, Hermogeniano e Teodosiano, além das constituições pós-teodosianas.

En efecto, mediante la *const. Haec quae necessario* de 13 de Febrero de 528, el emperador Justiniano dispuso la compilación de un *Codex legum* que recogiese los rescriptos desde Adriano hasta Diocleciano y las *leges imperiales* desde Constantino en adelante (BETANCOURT, 2007, p. 116).

Contudo, ao encontrar-se sob o jugo germânico, o império do Ocidente não conseguiu manter o ensino jurídico erudito e permaneceu submetido ao direito costumeiro com regras escritas e não muito profundas o que fatalmente ajudou no fortalecimento das normas da igreja, diferentemente do Império do Oriente, onde surgiram advogados e tabeliães. Deste modo, após a divisão em império do Oriente e do Ocidente, surgiram escolas jurídicas em Constantinopla, cujo viés foi o ensino clássico adaptado às novas condições e necessidades sociais. A queda do

império e sua invasão levou o ensino jurídico ao fim, sobrevivendo, entretanto, escolas no norte da África e em algumas províncias da península Itálica (Milão e Ravena), porém, com a chegada dos Lombardos, o ensino entra em colapso e a atividade educativa passa a ficar a cargo da igreja.

A partir desse momento, surgem regras próprias para o ensino jurídico ligado às normas religiosas, que tinham por objetivo uma unidade cristã. A nova modalidade é denominada de Direito Canônico, regado a decretos papais e tendo à frente de sua organização um corpo eclesiástico.

### **3. A idade média e o ensino jurídico teocrático**

De acordo com Jacques Le Goff, o que será decisivo na vida dos intelectuais medievais, será a sua ligação com a cidade, à medida que as escolas se inserem na revolução urbana do século X ao XIII, com a separação entre escola monástica e escola urbana aberta a todos (LE GOFF, 2006, p. 8-9).

Urbanos, os novos intelectuais são homens de ofício. Precisam, como os mercadores, uma vez que são “vendedores de palavras” como aqueles são “vendedores de tempo”, superar o chavão tradicional da ciência que não existe para ser vendida, sendo de Deus (LE GOFF, 2006, p. 9).

Apesar da separação citada por Le Goff, entre a escola monástica e a urbana, foi a educação religiosa que norteou a vida

dos homens no período medieval. Com a patrística, conciliando o cristianismo com os fundamentos doutrinários greco-romanos, desenvolveram-se as escolas de cunho catequético. Os monges copistas se encarregavam de reproduzir obras clássicas, e o Estado, convertido ao cristianismo, centralizou o ensino. Com a subida de Constantino (século IV) ao poder a escola se tornará de vez aparelho ideológico do Estado (GADOTTI, 2003, p. 52).

Dando origem a um novo modelo educacional, baseado na concepção de um Deus único, o ensino passa a ser ministrado pela igreja que determinava o que poderia ou não ser lido, criando um conjunto de normas jurídicas baseadas nas revelações religiosas e organizadas conforme as leis da igreja, com o objetivo de regulamentar a sua autoridade bem como a relação desta com os fiéis, ficando conhecido como Direito Canônico.

A orientação dos estudos converge agora para a ciência sagrada, porque na nova sociedade a classe dos altos funcionários fora substituída pelo clero, que ocupa uma multidão de cargos e cuja primeira preocupação foi a leitura das Escrituras e, posteriormente, com Cassio, a Theologia. A gramática, chave do estudo, era disciplina fundamental, a qual se juntou um pouco de lógica e de retórica (ARRUDA, 1946, p. 39).

O Direito Canônico regulou a sociedade, como único sistema jurídico, até meados do século XIII. Seu ensino baseou-se nas discussões promovidas por teólogos que também eram filósofos e juristas com temáticas em torno da fé e da razão. Mas

foi precisamente no século anterior, em razão do desenvolvimento da literatura, da filosofia, da arte e de novas relações econômicas que as escolas de ensino jurídico proliferaram. O Direito Romano voltou à cena, devido ao retorno à antiguidade que servia como fonte de estudos, estando à frente desta ação os juristas bolonheses. Assim, o ensino do direito público e privado desenvolve-se ao mesmo tempo em que cresce a necessidade de professores que estivessem dispostos ao ensino<sup>16</sup>.

Com esse novo mecanismo, o Direito Canônico incorporou o direito dos povos invasores e o modificou para que estivesse apto às novas necessidades que surgiam como o comércio. Aos poucos aumentam os grupos interessados no aprendizado promovendo uma mudança no ambiente do ensino, quede pequenos agrupamentos em torno de mestres, passam a grandes grupos nas cidades dando origem à primeira universidade em Bolonha, com espírito laico, ainda século XIII. Com Bolonha o ensino volta a ser erudito, com a presença de grandes juristas que interpretam as leis, passando a ter uma direção mais prática aliada à teoria, decorrendo destas alterações a criação dos contratos para regular o comércio e dos testamentos para que os homens tivessem como deixar seus legados previamente regulamentados.

---

<sup>16</sup> Por este período, aparecem as *Sebentas*, também chamadas de *postillas* ou *apostillas*, como um auxílio pedagógico, devido à dificuldade em se ter acesso a livros e outros manuscritos. Seu método consistia em o estudante escrever as falas dos mestres, bem como os comentários e as opiniões. As *sebentas* foram utilizadas, em Portugal, até a reforma Pombalina, 1772, quando o Marquês de Pombal impôs aos professores que passassem a redigir compêndios para as aulas. Contudo, o hábito entre os alunos da transcrição integral das exposições dos docentes, permaneceu como prática constante. Mais sobre esse assunto em PRAÇA, 2002.

No ano de 1296, após a Reconquista, D. Dinis (1261-1325) funda em Portugal a Universidade de Coimbra, cuja origem remonta à escola da catedral da dita cidade e com estreitas relações com os Conventos de Santa Cruz, Guimarães, São Vicente de Lisboa e Abadia de Alcobaça. Sua localização geográfica inicial é Lisboa, mas em 1308 a mesma é transferida para Coimbra, porém entre os anos de 1338 a 1354 e 1377 a 1537 retornou à Lisboa, antes de regressar ao local onde hoje encontra-se instalada pelas mãos de D. João III(1502-1557). Coimbra tornou-se um centro de formação de intelectuais para o ramo jurídico, não só em Portugal como para o mundo, se notabilizou por ser um centro de excelência de altos estudos em Direito. D. João III também foi o responsável por levar os mais notáveis mestres. Entre os séculos XVII e XVIII a instituição perdeu seu brilho, sendo reerguida pelo Marquês de Pombal (1699 – 1782) que passou a contribuir com o avanço das ciências e na formação de professores que foram considerados os melhores da Europa (ARRUDA, 1946, p. 51-52).

Na Baixa Idade Média a atividade intelectual deu condições para que o Direito clássico e o canônico se reorganizassem. Visto que a sociedade já mostrava a necessidade de novas regras e regulações não só para as sucessões e comércio como também na área penal, levando o ensino jurídico a crescer e ganhar proeminência. Surgiram novas normas para regulamentar a conduta dos indivíduos e sua relação com o Estado. E enquanto em Roma, o ensino jurídico teve uma base prática e não filosófica como na Grécia, em que, para auferir o grau de doutor, o aluno deveria dominar o direito romano; no período medievo, era

preciso conhecer o direito canônico e romano para ser considerado *Doctor Utrius que Iuris*.

De acordo com John Gilisen, o viés ecumênico da igreja em relação à religião como sendo a única e verdadeira e o seu domínio sobre ramos do direito privado, levaram a que o Direito Canônico fosse de suma importância para o período, por ser o único direito escrito durante a vigência de quase toda a Idade Média (GILISEN, 2003, p. 134-135). Para este autor, o Direito Canônico não seria bem um direito da sociedade em geral, mas sim um direito dos que adotassem a fé cristã (GILISEN, 2003, p. 135).

Em função deste contexto, foi no interior da igreja que surgiu uma nova classe de juristas, que se encarregavam da leitura dos textos clássicos antigos para identificar nestes as leis e a religião. Um dos destaques no mundo jurídico medieval foi Graciano, um monge bolonhês, autor da obra *Concordância dos Cânones Discordantes*, que passou à história como *Decreto de Graciano*. Esta obra é uma compilação de leis e decretos clericais que foram por ele reunidas, e junto com o código de Justiniano foi utilizado nos cursos jurídicos. Nas aulas, os alunos deveriam decorar os conceitos, enquanto os mestres faziam comentários para aprofundar o aprendizado dos discentes com base em discussões. Era desta forma essencialmente oral que se construía o conhecimento.

Segundo Jacques Verger, Graciano tentou resolver as questões das contradições do Direito em seu Código, utilizando a dialética, método remetido a Abelardo(1079-1142), que tinha na dialética seu instrumento de ensino. A partir da aplicação deste

método, Graciano reuniu em sua obra uma série de comentários, originando as glosas<sup>17</sup>, metodologia essa que passou a ser aplicada nas escolas de Bolonha<sup>18</sup> (VERGER, 2001, p. 103). Sendo considerado um dos maiores juristas da Idade Média, Graciano torna-se responsável por organizar de modo sistemático o Direito Canônico, tendo por base a autoridade e os decretos dos papas, dos imperadores e dos Concílios diferenciando-o da Teologia (LOYN, 1997, p. 146). Ainda segundo H. R. Loyn no *Dicionário da Idade Média*, Graciano teria sido o responsável por dar uma base metodológica ao ensino do Direito Canônico (LOYN, 1997, p. 293).

A *Escolástica* foi o método de ensino vigente durante o período medieval, englobando a gramática e a dialética, para dar sentido e precisão às palavras, tendo por objetivo investigar um problema, apresentar seus prós e contras e determinar as soluções. Em sua base estavam a *fé* e a *razão* e desta forma, na Idade Média se consolidaria o cristianismo como um novo processo educativo, em que conseqüentemente a *Paideia* grega é substituída pela *pedagogia cristã*.

A igreja representava os poucos letrados numa sociedade em que a grande maioria era analfabeta. E para evitar que essa

---

<sup>17</sup> Durante seis séculos o ensino do Direito romano passou por várias vertentes: método dos glosadores durante os séculos XII e XIII; Escola de Orleães no século XIII; escola dos pós-glosadores ou comentadores nos séculos XIV e XV; escola humanista nos séculos XVI e XVII (GILISEN, 2003, p. 340).

<sup>18</sup> Além do estudo analítico de Graciano, em Bolonha também se analisavam as Decretais de Gregório IX, as Clementinas e as Extravagantes; no direito civil são as análises do Digesto, as Institutas, as Novelas e a compilação do *Liberfeudorum* (LE GOFF, 2006, p. 106).

população tivesse acesso ao regime sacerdotal, a igreja proibiu o ingresso dos que não soubessem ler.

Assim, se o Concílio de Cartago (400 d.C.) se preocupara em proibir aos bispos a leitura de textos clássicos, o concílio de Roma (465 d.C.) enfrentou um problema elementar: não é mais a disputa entre a *paideiade* Aquiles (greco-romana) e a *paideiade* Cristo, mas o problema da total ignorância dos eclesiásticos. Como prova dessa ignorância, no sínodo romano de 499, observou-se que havia bispos que não sabiam assinar o próprio nome (BITTAR, 2009, p. 26)

Em uma sociedade em transição do escravismo para o feudalismo, mesmo não aceitando que as escolas fossem restritas para uma classe privilegiada, poucas pessoas do povo tiveram acesso ao saber. Para solucionar este problema a igreja manteve escolas nas cidades, nas catedrais, onde o ensino era voltado para crianças pobres; nos mosteiros, longe das cidades, as ordens religiosas em reclusão mantinham a formação restringida aos próprios religiosos. O método de ensino que prevalecia era excessivamente didático, recorrendo à memorização no qual os alunos repetiam em conjunto, em voz alta. As aulas eram em latim e na maioria das escolas o ensino tinha o formato de um diálogo entre o professor e o aluno que era constantemente arguido e deveria dar as respostas esperadas. Na ocorrência de erros, o discente recebia um castigo. Nesta categoria também se inseria o ensino jurídico, onde o aluno deveria apresentar o saber conforme

os mestres ensinavam com a diferença de que no ensino superior, os que se interessavam pelo aprendizado iam ao encontro dos mestres. Às disciplinas do ensino jurídico, ao que seja, Direito Civil e Canônico foi acrescentado o ensino da Teologia.

Ao chegar o fim do período medievo, as cidades já contavam com um grande número de professores e monitores, cooperativas de mestres, alguns remunerados pelas corporações de ofícios que mantinham as escolas. Desta forma, tanto o ensino elementar quanto o superior começam a se afastar do poder da igreja, seguindo de forma mais independente, com novos métodos de ensino, aproximando-se do critério da ciência.

O que marcará essa nova vertente do ensino será o *humanismo*, que retoma os textos clássicos e tece críticas ao ensino medieval, posicionando-se contrário aos castigos e favorável a uma liberdade no ensino com respeito ao subjetivo do ser e à idade.

A Idade Média inovará *abimis* a tradição pedagógica e educativa, influenciando profundamente a própria Modernidade, que dela se separa e a ela se contrapõe polemicamente, mas incorporando instâncias relacionadas tanto com o pensamento quanto com a práxis (a ótica metafísica de um lado, a práxis autoritária e de domínio de outro, só para exemplificar) (CAMBI, 1999, p. 38).

Imbuídos da filosofia humanista, os pensadores passam a buscar um ideal social com a valorização das atividades

profissionais. É neste ambiente que surgirá *A Utopia* de Thomas Morus (1478 – 1535).

Com a mudança de século e o aparecimento do Renascimento, fruto do pensamento humanista, a crise religiosa e as reformas promovidas por Martinho Lutero (1483 – 1546), a educação passa a ter um novo formato na qual se colocará a obrigatoriedade dos pais enviarem seus filhos a frequentar a escola onde as crianças, meninos e meninas, deveriam ser bem instruídos e educados. Em contraposição, a igreja tenta manter suas prerrogativas educacionais, bem como seus dogmas, se colocando contra a abertura de escolas que não tivessem sob a sua jurisdição. No mesmo período, o Brasil, enquanto terras portuguesas na América, recebe como mestres os padres jesuítas, no ano de 1540, cujo objetivo era a catequização indígena de adultos, e como esta não surtiu os efeitos esperados, moldam um plano educativo para as crianças indígenas.

#### **4. A era moderna e a consolidação do ensino jurídico**

Em fins da Idade Média surgirá a Escola dos Comentadores ou Pós-Glosadores que se distingue por trazer liberdade às interpretações jurídicas e uma sistematização ao Direito Romano. O reaparecimento deste durante a fase medieval associado às dificuldades inerentes ao seu estudo teve na Idade Moderna, uma tentativa de resposta com o *Humanismo Jurídico*, composto pelo estudo da situação histórica, dos problemas e da renovação do ensino tanto pedagógica quanto

metodologicamente, sendo a escolástica substituída por um ensino geral e dirigido.

A Idade Moderna e o Humanismo levaram os jovens aos cursos superiores. As disciplinas se encarregavam em passar uma visão mais universalista e com pouco uso da memorização ajudando o ensino a se organizar de tal forma que passasse a ser visto como um modelo e o Direito consuetudinário cede lugar a uma visão mais ampla. Ou seja, “Nenhuma universidade europeia vai tomar como base do seu ensino o direito local consuetudinário; este, aos olhos da Universidade não exprime a justiça, não é verdadeiramente direito [...]” (DAVID, 1996, p. 33).

Em razão da adoção das ideias humanistas, o Direito Romano visto enquanto uma componente histórica foi sistematizado pelos legisladores com a finalidade de o Direito ser reconhecido independente de condições sociais. O objetivo era a construção de um novo Direito, secular, onde a razão estaria acima da fé, corrente que foi denominada de *jurseracionalismo*. Desta forma, o ensino jurídico modifica-se, e passa a ser, mais uma vez, um instrumento do Estado, estando entre as atribuições e competências deste impor suas diretrizes, tornando o ensino dogmático, devido ao excesso de racionalismo. Sob esta nova vertente, o Direito Romano perde espaço enquanto o Positivismo vai se tornando emergente. O ensino passa a ficar restrito à lei positiva, argumentativo e de uma visão universalista, se voltando para uma ética em torno do dever.

O Positivismo jurídico tem influência direta da filosofia do final do século XVIII, que pregava um conhecimento objetivo e que fosse demonstrável através de experimentações, a partir da

observação de hipóteses com uma visão totalmente científica. O ensino logo ganhou uma feição diferenciada, tornou-se progressivo apesar de não perder sua tradição, mesmo estando sob a influência positivista. É neste contexto, que surgem os primeiros passos do ensino jurídico no Brasil.

Veremos que esta conjuntura dá continuidade às linhas culturais e ao ambiente social da época. Aos poucos a mão de obra de base feudal vai desaparecendo e o metalismo, fruto do mercantilismo, já consolidado no processo de expansão marítima vai se aprimorando e promovendo a transição para o capitalismo.

Em 1599, a Companhia de Jesus publica o *Ratio Studiorum*, tendo como base a escolástica, no qual padroniza o sistema educativo jesuítico com normas para professores e alunos e horário obrigatório no qual decorreriam as aulas. Outras escolas de caráter confessional foram surgindo, e na perspectiva da didática pedagógica, tem-se como destaque Comenius (1592 – 1670), bispo da igreja Hussita. Para ele a educação deveria ser universal, com a utilização de métodos de ensino que partissem do aprendizado mais simples para o mais complexo. Comenius foi considerado o pai da didática e da educação moderna.

Segundo Nicola Abbagnano, Comenius foi estritamente religioso, mas com fundamentos humanistas e renascentistas, com mentalidade científica, assim como Francis Bacon. Seu método educativo era intuitivo, defendeu que a escola deveria ser aberta a todos sem distinção e deixou o exemplo de organização dos materiais didáticos (ABBAGANO, 1992, p. 205).

No século XVII a educação passou por reformas, sendo considerada uma verdadeira revolução nos hábitos e costumes

quando, segundo Norbert Elias, o conceito de civilização adquire um novo significado para o ocidente (ELIAS, 1994, p. 67). Esta revolução se fez notar nos comportamentos, onde a ética e as boas maneiras passaram a ser valorizados assim como a convivência saudável e o uso da razão. Na educação os novos parâmetros se relacionavam ao empirismo e às novas necessidades sociopolíticas e científicas. Mas, o ensino jurídico não se modificou, manteve seu objetivo voltado para a profissionalização e nesse contexto, é que surgiu uma aristocracia jurídica, uma classe privilegiada, mas de cultura escassa por consagrar a ostentação de um conhecimento que na verdade não possuíam. O ensino se volta para o engrandecimento das estruturas prediais, enriquecendo financeiramente e levando à estagnação a vida intelectual. Muitas universidades vão surgir na Europa onde o ensino jurídico irá se desenvolver com disciplinas que brindavam a filosofia do Direito, o Direito Civil, Canônico, Direito Público, Feudal e o Direito Francês após o Tratado de Vestfália na Universidade de Strasbourg (ARRUDA, 1946, p. 76-77).

A Guerra dos Trinta Anos, entretanto interrompe o desenvolvimento alcançado levando as universidades a uma ruína financeira e os estudantes a debandarem pela indisciplina. Apesar disso surgirá um novo ramo no estudo jurídico com caráter mais internacional cujo foco era René Descartes (1596-1650).

No início do século XVIII o pensamento científico tomará parte do ensino com a implantação de métodos modernos, mais disciplinas e cobrança pela excelência de mestres. O conhecimento passa a se expandir de forma mais rápida com a criação das Sociedades Científicas que apostam em um ensino

prático e moderno, dando possibilidades à pesquisa científica nas universidades. O movimento do enciclopedismo influenciou de forma profunda o sistema educativo dando uma característica peculiar de praticismo e utilitarismo.

O movimento científico experimental atinge toda a Europa durante o século XVIII levando a aumentar a distância entre a academia e a sociedade civil. Como solução, buscou-se estatizar o ensino abolindo os monopólios privados, porém o mesmo ainda permanecia no que dizia respeito ao ensino superior. De acordo com Marisa Bittar, as iniciativas de estatizar o ensino, principalmente na Alemanha, mostram uma preocupação para se ter um ensino progressista, moderno, onde a instrução seria obrigatória para os estudos científico-técnicos (BITTAR, 2009, p. 51).

Entretanto, havia um problema que, de certa maneira, ainda atinge as universidades contemporâneas, a euforia com o método científico que levou a que se traçassem inúmeros projetos de investigação sem que nenhum tenha sido levado objetivamente a um desenvolvimento. Por esse tempo, as antigas universidades começaram paulatinamente a decrescer, principalmente na França com o 9 Thermidor, mas foi precisamente quando a Universidade de Coimbra implantou novas disciplinas, após as reformas pombalinas, que a expansão universitária teve seu término na Europa.

A revolução do ensino chega à França-revolucionária e no período da Convenção surgiram novos estabelecimentos escolares, com escolas centrais onde se ministravam o ensino secundário e superior, porém com pouca eficiência para a

ocorrência de estudos mais elaborados e profundos. Os currículos dessas escolas eram incoerentes e com muitas disciplinas. Logo apareceram os institutos voltados ao ensino superior que mesmo com um funcionamento precário, contribuiu para o avanço das ciências. Deste modo, aos poucos o Estado abarca as universidades detendo o monopólio do ensino público superior, transformando-o em instrumento político. A Revolução Francesa influencia o sistema educativo, social, político e econômico europeu favorecendo a formação de uma nova intelectualidade e de um novo comportamento social, mas também de novos problemas que junto aos antigos ditaram os caminhos do ensino no decorrer do século XIX.

## 5. O século XIX e a solidificação do ensino acadêmico

O século XIX surge sob a influência de duas correntes ideológicas opostas, de um lado o *Positivismo* de Augusto Comte (1798 – 1857) e de outro o *Marxismo* de Karl Marx (1818 – 1883). Neste contexto, também vamos encontrar a Revolução Industrial já a pleno vapor compondo o conjunto dos fatores decisivos para a educação do homem contemporâneo, mas que paralelamente também foi contribuindo para a eclosão de uma crise no sistema pedagógico ao lado dos questionamentos lançados por diversos pensadores da época sobre os pilares nos quais deveriam se assentar a moderna pedagogia.

Apesar de analisar o contexto educacional norte americano de fins da década de 1950 no século XX, os pressupostos lançados por Hannah Arendt podem ser de certa

forma aplicados à crise educacional do século XIX. Segundo a autora, a crise educativa é um fenômeno da vida moderna, que surge devido ao rompimento da tradição do conceito de história, do rompimento com os conceitos políticos cujos fatores centrais se encontram no pensamento contemporâneo que emerge nessas estruturas, como uma repulsa ao tradicional e uma grande valorização do novo (ARENDETT, 2003, p. 42).

Em torno dos debates que sustentam o pensamento do homem da modernidade, surge a Sociologia com o objetivo de observar e analisar a estrutura social vigente. Mas a Filosofia permanecia atuante com críticas à sociedade e com a visão de que se poderia construir outra existência social. Por outro lado, os Estados passam a tomar medidas com o objetivo de alavancar a educação, com projetos sociais e culturais que reproduziam os valores e a mentalidade do mundo através dos espaços escolares. De acordo com Pierre Bourdieu,

[a] criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da possibilidade da educação universal: todos os indivíduos são iguais perante a lei, o Estado tem o dever de fazer deles cidadãos dotados dos meios culturais de exercer ativamente seus direitos civis (BOURDIEU, 1996, p. 105-106)

Mas, a Europa temia que novas revoluções acontecessem, pois a desigualdade social já não tinha como ser escondida. A burguesia tentava através do ensino obrigatório e gratuito, disciplinar e controlar a liberdade para que a população

das classes mais baixas pudessem estar ao nível de um ideal de civilização. Enquanto isso o ensino superior seguia as mesmas normas e as universidades ficavam sob o controle estatal, os cursos de Direito deveriam formar uma elite técnica cujo ensino estaria focado no direito civil e no direito romano. De acordo com Braz de Sousa Arruda, dava-se ênfase às pesquisas, falava-se em autonomia, mas as universidades mantinham ao mesmo tempo a submissão ao Estado, convivendo lado a lado com a filosofia, a política, o idealismo e o nacionalismo (ARRUDA, 1946, p. 95-96).

Surgem as chamadas Academias, o correspondente na atualidade aos centros de investigação, assim, para diversificar a universidade se encarregava das aulas e as Academias das pesquisas, porém fechadas e sem contato com a comunidade exterior. A reforma educacional alemã vai fazer com que Berlim apareça no cenário da Europa e do mundo como centro de referência da intelectualidade com a faculdade de Direito estando sob a jurisdição direta de Savigny e Eichhorn. Estes direcionam os estudos jurídicos às ciências políticas em reação direta ao utilitarismo da modernidade. Os outros países europeus também tentaram reformular seu ensino superior dentro de seus padrões linguístico e histórico.

Neste ínterim, o Brasil, que esteve submetido à legislação totalitária dos colonizadores portugueses do ano de 1500 até 1822 quando se tornou oficialmente independente viu surgir a promulgação da primeira Constituição (1824), outorgada pelo Príncipe Regente D. Pedro I, assim como várias legislações de caráter positivista, sobretudo nos âmbitos comerciais e civis, porém ainda sob influência das leis portuguesas. Até este

momento, aqueles que queriam se profissionalizar nas artes jurídicas iam para Portugal, estudar na Universidade de Coimbra. No Brasil, os cursos jurídicos foram criados tendo entre outros objetivos formar a elite política nacional, mas também consolidar um quadro de funcionários para a máquina imperial.

Mas, não havia grande interesse por parte dos políticos em discutir a instalação de um curso jurídico no país e quando ela ocorreu, não objetivou a formação pedagógica ou mesmo uma metodologia para o curso, o foco era puramente ideológico, além da discussão sobre a região em que se implantaria o curso. Durante muito tempo não houve nada concreto em termos reais sobre o curso no Brasil. A título de exemplo cita-se os debates ocorridos em 1823 no qual, os poucos interessados pela matéria votavam pela implantação de um curso cujo currículo evidenciasse o debate político entre a elite imperial conservadora e a elite liberal; enquanto outros discutiam se o curso deveria ser voltado para a sociedade civil ou se deveria ser para o Estado. Ao fim, as ideias que prevaleceram brindavam as duas correntes, um curso voltado para a sociedade civil, porém atrelado aos interesses do Estado. Quanto à localização, haviam votos para Salvador, Olinda, São Paulo, Rio de Janeiro e São João Del Rei, a solução foi apresentada pela Lei de 11 de agosto de 1827 que determinou a abertura dos mesmos em Olinda e São Paulo.

O projeto para criação dos cursos jurídicos estava sob a responsabilidade do Visconde de Cachoeira. O curso deveria ensinar a jurisprudência e formar homens aptos para a magistratura e advocacia a fim de que pudessem seguir uma

carreira política, diplomática ou do funcionalismo público (CUNHA, 1996, p. 112).

O país tinha uma aristocracia presa ao latifúndio como forma de manter o *status*, tendo como base o patriarcado e o trabalho escravo. Com a decadência do ouro os descendentes das grandes famílias lutavam para manter sua posição social e o ensino jurídico surgiu como opção para que pudessem continuar com o poder político. Logo, o ensino superior teve por objetivo garantir que a elite continuasse soberana, visto que apenas os seus componentes tinham acesso à universidade, mantendo desta forma o modelo excludente do ensino da metrópole.

As faculdades criadas respectivamente em São Paulo e Recife, possuíam características diferentes em relação ao ensino, enquanto em São Paulo se concentrava em formar pessoas aptas a participar da vida política do país, sem se prender tanto aos estudos jurídicos, no Recife tentava-se formar intelectuais, com um ensino declaradamente positivista. Porém, o ensino crítico que pudesse formar capacidades para intervir efetivamente na vida do país, passava bem longe de ambos os centros de ensino.

Os cursos pecavam pela frequente falta de professor bem como por uma grade curricular deficiente, sem planos para a execução das aulas, que ocorriam de forma didaticamente descoordenadas, fazendo com que os alunos pouco interesse despertassem pelas aulas. Devido a esse cenário, o governo implantou uma reforma no ano de 1878, tendo como pilar o ensino livre, a fim de que houvesse um debate para a criação de um modelo para a sala de aula. Entretanto, os debates não

surtiram os efeitos esperados e o ensino de forma livre, retornou à sua obrigatoriedade.

No seguimento da implantação dos cursos surgiram os Códigos, e já em 1830, veio a lume o Código Criminal em substituição do Livro V das Ordenações Filipinas; em 1850, o Código Comercial sobre a regulação do mercado e o Regulamento 737, para regulamentar o Código Comercial e os direitos civis e processuais civis.

Mas, o ensino jurídico no país levava seus discentes a manterem a mesma postura de quando iam estudar na Metrópole, permaneciam envaidecidos e prepotentes visando apenas a manutenção de seu *status quo*. Sempre se articulando através de palavras difíceis e pomposas, com um discurso de cunho liberal, porém desfalcado da democracia, para que pudessem se diferenciar da população pobre, o que também os mantinha totalmente distantes dos anseios de liberdade. Os cursos jurídicos no Brasil Imperial formavam pessoas com alto ego de individualismo e formalismo, totalmente desprovidos do conhecimento que pudesse concorrer para que a população pudesse ter acesso à justiça.

Os críticos acusavam os cursos de serem excessivamente formalistas, entre eles estava Tobias Barreto que afirmava que o ensino não era suficientemente eficaz. Criticava também de forma veemente o positivismo, acusando-o de uma “sociolatria”, por achar exagerada uma formação jurídica altamente sociológica (MENEZES, 1966, p. 29-76).

Porém a situação crítica não se restringia apenas aos conteúdos, mas também ao fato de os cursos estarem diretamente

sob as ordens do Imperador além de o corpo docente estar organizado tal qual uma confraria, de modo estritamente fechado, embora recebessem baixos salários. Os mestres eram juristas que apenas repetiam conteúdos, não havia aprofundamento nas matérias, não tinham qualquer formação pedagógica, seguiam o estatuto que ditava como deveriam lecionar: exposição breve e apenas doutrinal que deveria ser dada em tempo hábil para que todo o conteúdo fosse esgotado e não poderiam utilizar erudição por vaidade, conforme explicava a Lei de 11 de agosto de 1827.

Quanto às críticas aos mestres aponta Horácio Wanderlei Rodrigues que eram “um poço de narcisismo, egocentrismo e autossuficiência” além de autoritários com aulas que eram “verdadeiros monólogos”, onde propagava-se o individualismo também entre os discentes (RODRIGUES, 1996, p. 108). As aulas decorriam conforme previsto pelo estatuto, com arguições semanais aos sábados onde seis alunos se encarregavam de arguir outros três sobre as matérias explicadas durante a semana. A segunda atividade era mensal e consistia em escrever uma dissertação em língua portuguesa. As avaliações eram ao final do ano letivo, com o sorteio de um assunto com antecedência de quatro horas e o aluno era rigidamente arguido por dois professores que ao final e com voto secreto o aprovavam ou não, conforme tivesse sido o seu desempenho. No quarto ano de curso, se tudo corresse bem, o aluno fazia o juramento à Constituição Imperial e recebia o título de bacharel. Mas ainda o aguardava a avaliação do quinto ano, com o assunto sorteado quarenta e oito horas antes do exame, sedo arguido por três professores além de entregar uma dissertação sobre o mesmo assunto.

A exposição sobre o ensino jurídico no Brasil nos revela que o mesmo não conseguia alcançar o nível científico desejado devido aos problemas estruturais dos próprios cursos e mais ainda pelos polêmicos debates sobre se deveria ou não ser lecionado o direito romano acrescido do fato de ainda se debruçarem sobre o paradigma do direito natural e positivo. Não éramos dotados de uma tradição jurídica, a mesma vinha por imitação do que se articulava na Europa, e não era interessante para a elite que se perpetuava no poder que o sistema jurídico se adequasse a toda a população.

Não há dúvida que, desse comportamento social, em que o sistema de relações se edifica essencialmente sobre laços diretos, de pessoa a pessoa, procedam aos principais obstáculos que na Espanha e em todos os países hispânicos – Portugal e Brasil inclusive –, se erigem contra a rígida aplicação de normas de justiça e de quaisquer prescrições legais (HOLANDA, 1995, p. 134).

As tentativas para modificar este sistema e aproximar o ensino jurídico das classes mais excluídas da sociedade brasileira passam a ser implementadas apenas no século XX.

## **6. Considerações finais**

Face ao exposto, a construção de um sistema de educação jurídica com base no ensino das leis, possui desde a Grécia Antiga uma linha de pensamento contínuo, sem grandes

transformações quanto ao método até o século XIX, tendo, no entanto, como maior expoente e que nos serve até a atualidade como fonte o direito romano. Assim, da tradição romana nos cabe ressaltar o início de um ensino de base interdisciplinar, rígido e aliado a um sentimento patriótico, que se afasta das inspirações filosóficas herdadas da Grécia para se tornar um ensino mais prático, que incide numa estrutura teórico-prática. Também se destacando que a educação em Roma se torna uma atividade regida pelo Estado.

No período seguinte o ensino passa por um processo revolucionário, sendo implementadas escolas que tinham por objetivo o ensino religioso e escolas abertas à instrução de toda a comunidade, colocando em diálogo a fé e a razão. Neste contexto, o ensino jurídico torna-se propriedade da Igreja cunhando o designado direito canônico, que se dedica à observação das normas religiosas e à unidade cristã. Contudo, a construção de universidades por parte dos Estados e a associação a um ensino ideologizado o faz rivalizar com a Igreja, sendo a consequência o retorno a um ensino jurídico erudito como exemplifica a criação do curso de Direito da Universidade de Bolonha, que prima por uma educação teórica para o ensino da interpretação normativa. Em Portugal era fundada a Universidade Coimbra que se tornou rapidamente um polo de excelência e de disseminação de grandes pensadores jurídicos.

Com a propagação das instituições universitárias, o ensino jurídico se afirma como secular e dogmático no período designado de moderno, abrindo caminho para o florescente positivismo que alia às novas necessidades sociopolíticas e

científicas. No campo do direito o positivismo jurídico foi o responsável pela implementação de um ensino codicista, em que a interpretação se encontrava restrita à letra da lei, o que contribuiu para um distanciamento entre a academia e a sociedade civil, sendo este o contexto em que se constrói os primeiros passos dos cursos de Direito no Brasil em representação da crescente ilustração brasileira (HORTA, 1994, p. 16), que concentrado em dois polos de formação visava por um lado formar agentes capacitados para a vida política, enquanto que por outro o objetivo era a formação de doutrinadores.

Deste modo, do estudo empreendido podemos concluir que o ensino do Direito teve em seu fundamento pedagógico a ideia de uma educação baseada na oratória e na memorização das instruções, na interpretação e comentários aos documentos escritos, com a utilização do método dialético. Da estreita relação entre o direito e a política, bem como a utilização do curso como intercâmbio de ascensão aos considerados altos cargos públicos, as faculdades de direito, sobretudo entre finais do século XVIII e início do século XIX, passam a ser procuradas por uma elite burocrática que procurava manter o seu status social, primando por um ensino técnico, pouco voltado para o desenvolvimento científico. Atualmente, apesar das alterações nas grades curriculares dos diversos polos que se dedicam ao ensino jurídico, muitas de suas características históricas permanecem, seja pela manutenção do mito da memorização, seja por uma visão tecnicista. Entretanto, o incentivo e a busca por uma cientificidade e o desenvolvimento de pesquisas começam a se fazer presentes, embora ainda não com o mesmo peso e amplitude de outras

ciências. Porém, com a reinvenção do Estado e as imposições que os avanços tecnológicos nos têm colocado, a busca por um novo Direito passará necessariamente por um maior aprofundamento e terá sua reconstrução enquanto objeto de investigação.

## 7. Referências

ABBAGANO, Nicola; VISALBERGHI, A. *História de La Pedagogia*. México: Fondo de Cultura Económica S. A., 1992.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARISTÓTELES. *Política*. 2. ed., Brasília: Editora da UnB, 1988.

ARRUDA, Braz de Sousa. A Faculdade de Direito, a Universidade e os problemas do ensino. *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, São Paulo, v. 41, p. 3 - 122, 1946.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BETANCOURT, Fernando. *Derecho Romano Clásico*. 3.ed., Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.

BITTAR, Marisa. *História da Educação*. Da Antiguidade à época Contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CÍCERO, Marco Túlio. *Dos Deveres*. São Paulo: Saraiva, 1965.
- CICERÓN. *Defensa de L. Murena*. Barcelona: Alma mater, 1956.
- CUNHA, M.I.; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- DAVID, René. *Os grandes sistemas do Direito Contemporâneo*. Trad. Hermínio Carvalho. 3.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Trad. Ruy Jungman, Revisão e apresentação. Renato Janine Ribeiro, v.1, 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd., 1994.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed., São Paulo: Ática, 2003.
- GILISSEN, J. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Guberkian, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTA, Raul Machado. A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais no centenário de sua fundação. *Revista*

da Faculdade de Direito UFMG, Belo Horizonte, v. 34, n.º 34, p. 15 – 46, 1994.

JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LYRA FILHO, Roberto. *Para um Direito sem dogmas*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1980.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Trad. Marcos de Castro, 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *O Direito na história*. 3.ed., São Paulo: Atlas, 2011.

LOYN, H. R. (org). *Dicionário da Idade Média*. Trad. Álvaro Cabral, revisão técnica, Hilário Franco Júnior, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetanolo Mônaco, 4. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

MARROU, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la Antigüedad*. Trad. Yago Baja de Quiroga, Madrid: EditionsduSeuil, Eudeba, 1971.

MENEZES, Tobias Barreto de. *Glosas heterodoxas a um dos motes do dia ou variações antisociológicas*. In: Estudos de filosofia. Tomo I. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

PINTO, Cristiano. *Modernidade, tempo e Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

PRATA, Manuel Alberto Carvalho. *Academia de Coimbra (1880-1926)*. Contributo para a sua história. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2002.

REALE, M. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed., Campinas: Autores Associados, 2011.

VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. Trad. Carlota Boto. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3.ed., Rio de Janeiro: Forense, 2003.

# MONITORIA: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

## MONITORING: THE STUDENT AS A PROTAGONIST OF CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

*Iara Pereira Ribeiro*<sup>19</sup>

*Caroline Rozato Foschini*<sup>20</sup>

*Heloisa Krisman Bertazi*<sup>21</sup>

*João Victor Palhuca Braz*<sup>22</sup>

**Resumo:** O artigo trata da experiência da monitoria como instrumento de auxílio a aula expositiva na aplicação de métodos de ensino alternativos para maior participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Monitoria; Métodos alternativos de aprendizado jurídico; Participação ativa do aluno; Processo de aprendizagem; Ensino jurídico.

**Abstract:** The article shows to the experience of monitoring as an aid to class lecture with the application of alternative teaching

---

<sup>19</sup> Professora doutora do departamento de direito privado e processo da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP). iararibeiro@usp.br

<sup>20</sup> Aluna de graduação do décimo período da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP). caroline.foschini@usp.br

<sup>21</sup> Aluna de graduação do oitavo período da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP). heloisa.bertazi@usp.br

<sup>22</sup> Aluno de graduação do sexto período da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP). joao.victor.braz@usp.br

methods for the greater active participation of the student in the learning process.

**Keywords:** Monitoring; Alternative methods of legal learning; Active student participation; Learning process; Law teaching.

## 1. Introdução

O artigo pretende propor a integração da monitoria ao ensino do direito para proporcionar o aprendizado da teoria com a prática, aplicando estratégias diferenciadas que incentivam a participação ativa dos alunos.

Ao longo da história do ensino jurídico, o professor, por dominar o conteúdo programático da disciplina, sempre fora tido por seus alunos como aquele sujeito dotado de conhecimento suficiente para manejar e decodificar a linguagem e as informações provenientes da lei e da doutrina clássica (GHIRARDI, 2015, p. 35). O ensino decorria, então, da tradução destes conceitos pelo mestre aos seus alunos. A sala de aula era o ambiente propício para que o conhecimento fosse transmitido mediante uma metódica e disciplinada exposição de assuntos relativos a um objeto minuciosamente delimitado pelo docente, que era a pessoa, única e indispensável, capacitada para esta tarefa (GHIRARDI, 2015, p. 39).

Hodiernamente, a sala de aula passou a ser ambiente desinteressante ao discente, seja por lhe mostrar conteúdo que pode encontrar fora dela, por meio de variados meios de comunicação como televisão, facebook, youtube, sites dos tribunais, podcast, etc., seja pelo fato de que sua contribuição

própria para o desenvolvimento do processo de aprendizagem é quase nula (GHIRARDI, 2015, p. 39).

Atribui-se ao sucesso institucional de universidades estrangeiras, sobretudo americanas, no que tange ao ensino jurídico, à busca pelo constante aperfeiçoamento de seus métodos de ensino, de modo a induzir o aluno a um raciocínio mais crítico sobre os institutos jurídicos (BARRETO F.,1967, p. 369/370).

Dentre esses métodos, se destaca as técnicas de aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*), o diálogo socrático, derivados do *case method*, o sistema *role-play* e os debates em sala de aula. No entanto, as descobertas e a aplicação destas novas técnicas como formas de ensino, têm gerado inúmeros debates acerca de sua efetividade no aprendizado do aluno em Direito.

A experiência da monitoria realizada com alunos de primeiro ano da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP) -no primeiro semestre letivo do ano de 2018, na disciplina de “Direito Civil I: pessoas e bens” – aplicou estas técnicas de aprendizagem para verificar sua efetividade, mensurando-as por meio de análise baseada na coleta de opiniões dos alunos a respeito da experiência, dentro e fora da sala de aula, ao final das atividades do semestre, nas notas obtidas em atividades e provas e nas impressões do professor e dos monitores.

## 2. A aula expositiva

A palavra método resulta da aglutinação de dois conceitos gregos *meta* e *hodos*; em que *meta* tem o sentido de sequência, de ordem e *hodos*, o de caminho a ser percorrido (COMPARATO, 1979, p. 119). Logo, método de ensino jurídico é a perfeita organização do percurso necessário para a aprendizagem no Direito (GHIRARDI, 2015, p. 32).

O método de ensino estruturado apenas em cima de aulas expositivas, em que o professor entra em sala, apresenta a informação programada, e sai de sala, sem uma interação aprofundada com os alunos, se mostra ultrapassado. Tal método baseia-se na premissa de que todo o conhecimento é concentrado na figura do professor, autoridade incontestável naquele ramo do saber, sendo responsabilidade do aluno apenas a memorização e reprodução dos temas apresentados em aula (BERNARDINA, 2012, p.1).

Paulo Freire denomina este método de “educação bancária”, em que os alunos são depósitos de informação que o professor deve encher ao longo do semestre para posterior coleta com um “saque” na hora da avaliação. Nas palavras do próprio autor: “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (2000, p. 45).

Não é difícil notar as limitações de tal método. A exposição do conteúdo programático sem o envolvimento do estudante leva a uma educação passiva e acrítica, havendo apenas transmissão do conhecimento, sem qualquer reflexão sobre o que

lhe é apresentado (FRANCISCHETTO, 2012, p. 86). Não é desenvolvida no aluno a habilidade de relacionar o que é ensinado com o seu cotidiano, permanecendo o conhecimento como algo externo ao estudante.

Apesar das críticas, o ensino jurídico ainda é, em grande escala, pautado neste método formal, com muitos professores deixando subutilizadas ferramentas de aprendizado mais abrangentes. Isso acarreta na formação de profissionais apenas com um perfil técnico, conhecedores das normas, porém sem vínculo com a realidade social.

As razões dessa escolha metodológica nas instituições brasileiras têm raiz histórica, pois os cursos de Direito na sua origem foram destinados à formação da elite brasileira, representando, assim, uma chance de manutenção da posição privilegiada ocupada. Dessa forma, o intento do curso era o de perpetuação do *status quo* da sociedade, e não de estimular a criticidade da realidade vigente (OLIVEIRA, 2010. pp. 1-9).

Ensina Tércio Sampaio Ferraz Jr. que o caminho para a formação jurídica brasileira durante o início do século XX refletia o perfil socioeconômico da época (1983, p.45), em que estudantes oriundos de classe social mais abastada buscavam uma formação destacadamente humanística, visando tornar-se um profissional generalista. A evolução dos tempos e a transição para uma sociedade de massa resultou na busca por maior eficiência em todos os sentidos, o que trouxe a especialização ao Direito. O graduando, que antes dominava temas de cultura em geral, foi levado a restringir seus estudos de modo que se concentrasse

tecnicamente em um recorte de especialidade da área jurídica (COMPARATO, 1979, p. 121-122).

Tal mudança na estrutura da formação universitária do jurista, ainda que não lhe tenha retirado por completo o senso crítico, diminuiu parte deste. A consequência foi a instrumentalização do Direito, de modo que este não devesse ser criticado, mas sim aplicado. A tarefa do jurista passou a ser, portanto, solucionar problemas com o emprego de técnicas provenientes do direito já posto, sem qualquer contribuição crítica ou criadora (COMPARATO, 1979, p. 122).

Apesar das diversas tentativas de mudança, com a instituição de diretrizes nacionais para a graduação através de portarias e resoluções, ainda hoje permanecem os resquícios de um curso fundado na descontextualização, no dogmatismo e na unidisciplinaridade. Isso pode ser explicado pela necessidade não apenas de alterar o conteúdo que é ensinado, o que foi o grande foco das tentativas de mudança passadas, mas sim de alterar a forma de ensinar, o que se revela mais difícil, principalmente pela carga que o professor traz consigo, decorrente da própria formação que teve como aluno e professor (OLIVEIRA, 2010. pp. 4-5).

Entretanto, o Direito, como área de íntima ligação com o contexto social, sofre demasiadamente com tais insuficiências metodológicas. É necessária às Universidades a formação de profissionais capazes de abordar o direito de modo a problematizá-lo, adequando as normas jurídicas à realidade, e não somente reproduzindo-as. Assim, a formação jurídica se beneficiaria da utilização de métodos da não monopolização do

ensino na figura do professor, para proporcionar um diálogo da teoria com a prática.

Ressalta-se que as aulas expositivas não precisam e não devem ser eliminadas, pois apesar das críticas, se mostram eficientes para a apresentação dos conteúdos básicos, porém, devem ser complementadas com situações que permitam a participação ativa dos alunos.

### **3. Monitoria**

O método expositivo por si só é hoje insuficiente para desenvolver as características essenciais do profissional do direito contemporâneo, pois transformou os espaços de construção de conhecimento em tortuoso obstáculo ao ensino e a sala de aula em mero acumulado de infindáveis formalidades e etapas necessárias para conquistar um diploma.

Nesse sentido, a monitoria se apresenta como instrumento apto a quebrar a monotonia do monólogo e resgatar a autoestima e o interesse, tanto do docente quanto do discente, ao colocar como ator central o próprio aluno.

A inserção de um sujeito intermediário no processo de aprendizado, qual seja, o monitor, permite que sejam realizadas atividades que demandem mais tempo do que o previsto para a aula normal, e que não exijam a presença obrigatória do professor.

Anote-se que o docente é profissional voltado total ou parcialmente para o ensino e que, no mais das vezes, possui extensa experiência na área de estudo, o que, naturalmente,

acarreta, ou deveria acarretar, em remuneração elevada, compatível com sua qualificação.

A remuneração de um professor para além do tempo de aula pode representar um custo com o qual as instituições de ensino não estão dispostas ou não possuem condições de arcar. Assim, a monitoria se apresenta como alternativa viável econômica e pedagogicamente para a promoção de um ensino jurídico mais efetivo.

### **3.1. A importância do monitor**

Os monitores deverão ser previamente escolhidos dentre alunos mais avançados no curso que sejam aptos tecnicamente a auxiliar o estudo do tema proposto e estejam inteiramente comprometidos com o desenvolvimento da monitoria. É necessário que o monitor esteja plenamente ciente do esforço a ser despendido em cada atividade e, especialmente, em sua preparação.

As responsabilidades do monitor podem consistir na seleção de material preparatório, elaboração de atividades pedagógicas, que deverão ser previamente analisadas pelo docente, estabelecimento de comunicação eficaz entre o docente e os discentes, bem como a solução de indagação ou dúvidas dos alunos.

Mais do que um auxiliar do professor, o monitor deve se ocupar de estabelecer uma relação de confiança com os discentes, auxiliando-os em todas as dúvidas, ainda que não relativas ao conteúdo da disciplina ministrada.

Não obstante o monitor tenha a incumbência de trabalhar o conteúdo da disciplina, é certo que a seu favor milita o *status* de aluno, o que retira uma imposição implícita, ainda que criticável, de que ele tenha todas as respostas de pronto. Facilitada pela proximidade natural entre os discentes, mesmo que em níveis diferentes, a construção colaborativa do conhecimento se dá de forma mais fluída.

É percebido que o monitor serve de exemplo aos monitorandos, que passam a almejar a tarefa de liderar novos grupos e de auxiliar docentes de disciplinas em que tenham mais afinidades.

Além de atuar como catalisador do ensino, a monitoria ainda permite ao monitor experimentar a atuação no papel de professor. A monitoria possibilita que o aluno-monitor compreenda as dificuldades intrínsecas da docência, em relação à preparação das atividades, o relacionamento com os alunos, o repasse de conhecimento e os procedimentos de avaliação.

A monitoria contribui de forma geral para tornar o ambiente acadêmico mais funcional e acolhedor, ampliando as perspectivas de estudo e impulsionando outras experiências de ensino para o desenvolvimento de monitores, monitorandos e docentes.

### **3.2. O ensino jurídico e sua pluralidade de métodos**

A monitoria é uma complementação da aula expositiva e pode ser aplicada em diversas metodologias de ensino. Entre os métodos possíveis de ensino jurídico compatíveis com a

monitoria aponta-se o debate, o método do caso, o *problem-based learning*, o *role-play*, o fichamento e o plantão de dúvidas.

Para a análise da eficiência desses métodos na monitoria realizada com os alunos de primeiro ano da FDRP na disciplina de Direito Civil I, passa-se a uma breve definição de cada um deles.

a. Debate

É o método mais conhecido e que mais tem ganhado notoriedade entre docentes e estudiosos de metodologia, o debate materializa a participação direta e autônoma do estudante.

Destaca-se por ser uma atividade multifacetada que promove no aluno, primeiramente o domínio cognitivo, por meio da revisitação de seu conhecimento em busca de aplicação a uma situação concreta proposta, e o domínio afetivo, a partir da integração com outros alunos, ouvindo outros pontos de vista e sustentando opiniões em público de forma clara e respeitosa (PEIXOTO, 2009, p. 24-25).

Por assim dizer, o debate é o método que impacta positivamente tanto na formação técnica do estudante, enquanto profissional, quanto em sua formação humanitária, enquanto ser crítico e emancipado.

Tendo em vista que o debate exige que o aluno se posicione abertamente, é fundamental que o ambiente seja encorajador, objetivo pretendido através da monitoria.

## b. Método do caso

O método do caso é o aprendizado pela análise de argumentos e fundamentos de sentenças e acórdãos<sup>23</sup>.

Ensinam Luciano de Oliveira Ramos e Vivian Cristina Schorsch:

A análise de decisões judiciais também permite ao estudante familiarizar-se com a linguagem e o vocabulário jurídicos utilizados pelas instâncias julgadoras. Possibilita, ainda, dentre outros fatores, examinar como foram construídos os argumentos, verificar se há trechos meramente retóricos, se prevalece a fundamentação jurídica, se há coerência entre os argumentos apresentados e a decisão final (RAMOS, SCHORSCHER, 2009, p. 53).

De fato, o método do caso leva para dentro do ambiente da sala de aula um pouco da prática jurídica cotidiana, esclarecendo como ocorre na realidade a aplicação dos conceitos estudados de forma abstrata. Propicia ao aluno averiguar a aplicação de seu objeto de estudo (o direito positivo), percebendo o impacto desse aprendizado nas decisões emanadas pelo poder judiciário.

---

<sup>23</sup>Para Álvaro Melo Filho o método do caso é uma espécie do método socrático, que se dividiria em puro, método do caso e método de problemas (1979, p. 38).

### c. Problem-Based Learning

Já o chamado *Problem-Based Learning* (PBL) aposta no aprendizado por meio da propositura de casos reais ou fictícios, com elementos jurídicos e não jurídicos, aos estudantes, que devem discutir e encontrar uma resposta estratégica à problemática.

O caso concreto permite que o condutor da atividade faça questionamentos do próprio escopo da lei e de quais bens jurídicos o legislador optou em proteger em detrimento de outros bens da vida. Tal método permite indagações profundas e inestimáveis que podem incentivar fortemente o senso crítico dos estudantes.

O maior benefício deste método é a construção de um raciocínio jurídico que exija que o aluno pense para além da letra fria da lei e enfrente situações complexas que se assemelham às enfrentadas por advogados, defensores, juízes e tantos outros operadores do direito.

### d. Role-Play

A técnica do *role-play* propõe que os alunos assumam diferentes papéis dentro da dinâmica para analisar um mesmo problema de diferentes pontos de vista.

O método tem atuação direta na esfera cognitiva, com a construção da melhor estratégia jurídica e a memorização do conhecimento através de sua aplicação ao caso concreto. Também atua na esfera performática, com o exercício do poder de

convencimento para alcançar determinado fim. E na esfera afetiva, no desenvolvimento do trabalho em grupo, com o aprendizado de saber colocar-se no espaço coletivo sustentando ideias e ouvindo o outro (GABBAY; SICCA, 2009, p. 78).

e. Fichamento

Além de explorar o trabalho coletivo em grupos grandes e médios, outra opção é a de valorizar um trabalho individual bastante eficaz para a fixação de conteúdo: o fichamento.

Ainda que a tecnologia seja enorme facilitadora da elaboração de trabalhos acadêmicos, estudo publicado na revista científica “*Trends in Neuroscience and Education*” (LOPES, 2014) aponta que escrever a mão é mais eficaz para a memorização do que o ato de digitar. Assim, a recomendação é que os fichamentos sejam entregues de forma manuscrita para que realmente se cumpra a funcionalidade deste método pedagógico.

O trabalho individual irá treinar a habilidade de concentração, organização do tempo de estudo e da estratégia de elaboração da atividade, fatores importantes para o desenvolvimento de qualquer profissional, em especial para o exercício da advocacia que, na maior parte do tempo trabalha com prazos inegociáveis.

f. Plantão de Dúvidas

O estudo universitário exige dedicação contínua e aprofundada por parte do estudante, inclusive, em termos ideais,

que realize estudo prévio para a aula expositiva. No entanto esta não é a realidade encontrada nas faculdades brasileiras, ainda mais quando se soma ao estudo, a atividade laboral para a própria subsistência.

Assim, o plantão de dúvidas consiste em disponibilizar em horário extra-aula um monitor para atender o aluno que busca esclarecer pontos da disciplina não compreendidos durante a aula ou no estudo individual.

Além disso, plantão de dúvidas deve ter uma atuação ativa para servir de estímulo constante para o aprendizado, sendo interessante que se conjugue esse método com outros de avaliação continuada, que induzam o discente a estudar os conteúdos ao longo do semestre para que possa ter dúvidas a serem resolvidas com antecipação.

No mais, a classificação de métodos não deve ser vista com extremo rigor, já que todos estão interligados e, dentro de suas peculiaridades, têm o objetivo de formar alunos do modo mais amplo e profundo possível. A autonomia e o senso crítico do estudante, principalmente do estudante de direito, devem ser trabalhadas desde o primeiro ano, e os métodos supracitados irão auxiliar o discente nesta conquista.

#### **4. A Experiência da monitoria na FDRP**

Foi diante de tais considerações que se idealizou a metodologia de ensino utilizada durante a disciplina de “Direito Civil I: pessoas e bens” no primeiro semestre de 2018 aos alunos

do primeiro ano da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Optou-se pela combinação de aulas expositivas, monitorias em sala de aula e monitorias complementares extra-aula, com a utilização de estratégias didáticas diferentes em cada um dos encontros a fim de ampliar as espécies de habilidades desenvolvidas, fixar e aprofundar o conteúdo programático e aumentar a atratividade do curso aos alunos desde seu primeiro contato.

Ao todo, durante o semestre foram realizados 05 (cinco) atividades de monitoria em sala de aula e 22 (vinte e dois) encontros extra-aula entre monitores e alunos.

Vale ressaltar que a monitoria da disciplina foi conduzida por três monitores, sendo um bolsista do Programa de Estímulo ao Ensino da Graduação<sup>24</sup> e dois voluntários.

#### **4.1. Monitoria em sala**

A experiência da monitoria em sala de aula baseou-se, fundamentalmente, nos métodos do debate socrático e do *role-playing*. Dá se destaque a duas atividades realizadas dentro do horário relativo à aula ao longo do semestre da disciplina de “Direito Civil I: pessoas e bens”.

Na primeira delas, foi requerida aos alunos a leitura prévia de trechos de votos dos ministros do Supremo Tribunal

---

<sup>24</sup>Por ser a monitoria uma ocupação trabalhosa, que exige dedicação no mínimo semanal, a Universidade de São Paulo oferece auxílio financeiro ao monitor através de programas de estímulo ao ensino.

Federal na decisão relativa ao julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)<sup>54</sup>, cujo objeto de discussão era a possibilidade da interrupção terapêutica da gestação do feto anencéfalo. A questão analisada na ADPF 54 permitiu a exposição, problematização e discussão de diversos pontos do conteúdo da disciplina, como o início e o fim da pessoa natural, além de direitos da personalidade.

Em se tratando de uma turma de primeiro ano que teve contato pela primeira vez com uma decisão judicial de tamanha importância e sofisticação, o debate realizado em sala de aula permitiu o esclarecimento de termos jurídicos que lhes eram pouco familiares, bem como estimulou a reflexão crítica sobre o tema em questão. Foram levantados diversos pontos de vista - favoráveis ou contrários à tese adotada pelo STF, que permitiram levantar questionamentos acerca dos vários pontos dentro dos direitos da personalidade.

Naturalmente, o debate acabou por restringir-se a um número de pessoas não correspondente à totalidade dos alunos das turmas, o que parece demonstrar que apenas um grupo de alunos realizou a leitura prévia, conforme requerido. Entretanto, não se pode afirmar que este fato resultou em prejuízo à aprendizagem de quem quer que seja, haja vista que a posição de ouvinte também proporciona de alguma forma o desenvolvimento de habilidades, como a de discordar em público de maneira pacífica.

Na segunda atividade, os alunos primeiranistas foram conduzidos a uma situação prática em que lhes fora requerida a criação de uma Pessoa Jurídica fictícia de direito privado, de

modo que, estando eles divididos em grupos, a cada um destes correspondia uma espécie de pessoa jurídica. O resultado esperado era que fossem relatadas e compartilhadas entre si as dificuldades encontradas para a criação da pessoa designada ao grupo.

O objetivo primário da atividade era o incentivo pela busca das ferramentas necessárias à efetiva criação da respectiva pessoa jurídica, bem como a superação de todos os entraves que viessem a surgir no percurso. Os estudantes deveriam realizar todo o percurso, de fato, necessário para sua criação, de modo a estarem familiarizados com os procedimentos formais necessários para tanto. Era sugerido, inclusive, que fosse buscado o cartório - ou o órgão de registro correspondente à pessoa jurídica em questão - para a solução de dúvidas sobre o processo.

Pode-se dizer, ainda, que igualmente era esperado do aluno que caminhasse de maneira independente no decorrer da atividade. No que tange à esfera comportamental, ao se deparar com uma situação, favorável ou desfavorável, que lhe fosse pouco familiar, deveria agir no sentido de buscar cumprir o objetivo primário do melhor modo. Ao final, era essencial que se registrasse todos os detalhes do percurso. Ainda, ressalte-se, era desejado que houvesse divisão de trabalho entre os membros do grupo, cabendo determinadas tarefas a determinados sujeitos.

Na sala de aula, instituída ficticiamente a pessoa jurídica em questão, foram expostos e discutidos os problemas enfrentados ao longo da criação de seu ato constitutivo, bem como dos procedimentos relativos ao seu registro. Cada um dos grupos apresentou, oralmente, os atos realizados e as dificuldades

encontradas no decorrer da atividade, o que acabou por resultar em um aprendizado coletivo. Para a docente da disciplina foi entregue o ato constitutivo e o relatório elaborado pelo grupo, que consistia, basicamente, naquilo que fora exposto oralmente na aula. A nota de avaliação da atividade foi composta por dois elementos: a nota do trabalho escrito e a nota da apresentação do grupo em sala.

A aceitação da atividade entre os alunos foi bastante positiva, conforme demonstrado nos dados estatísticos obtidos a partir da resposta dos alunos, ao questionário de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do semestre na disciplina. Em uma escala de 0 a 5, foram obtidas médias de 4,21 e de 4,36 referentes aos índices de aprovação do relatório da criação de pessoa jurídica e da apresentação oral em sala de aula, respectivamente.

De modo particular, acredita-se haver cumprido os objetivos esperados, tendo em vista a pluralidade de opiniões emitidas ao longo da exposição oral realizado em sala de aula pelos alunos, bem como pelo entusiasmo - ou mesmo frustração - demonstrado no relato das experiências de visita aos cartórios, OAB e junta comercial. Situar o estudante primeiranista em uma experiência como esta lhe confere um maior ânimo e satisfação, haja vista que a atividade prática, comumente, lhe parece mais divertida e produtiva que aquela exclusivamente teórica.

## 4.2. Monitoria Complementar

Com o intuito de aprofundar ainda mais o conteúdo da disciplina, foram planejadas a realização de dois encontros semanais de monitoria complementar com os alunos que tivessem interesse de aprofundar os seus estudos. Sempre estruturada em horário fora de aula, com duração de 40 minutos e com a presença de pelo menos um dos três monitores participantes da experiência, os encontros consistiam em duas atividades distintas: um encontro era destinado a sanar dúvidas dos estudantes e o outro a elaborar atividades relacionadas à matéria vista em sala de aula por meio dos métodos *problem-based learning*, método de caso ou debate.

Com tal divisão, pretendeu-se fragmentar o aprendizado em dois momentos, um destinado a consolidar o conteúdo visto em sala e no estudo individual por meio do esclarecimento de dúvidas, e o outro a apresentar a matéria de maneira mais aprofundada e multidisciplinar, através de estratégias didáticas participativas, de difícil execução na sala de aula devido à limitação temporal.

Importante destacar que os encontros de monitoria complementar, diferentemente da monitoria em sala, não tiveram influência na nota final do aluno, garantindo assim que os presentes tivessem verdadeiro interesse na atividade planejada.

Analisando os dados da monitoria destinada a realizar a atividade, tem-se que, em uma turma de 96 (noventa e seis) estudantes, 45 (quarenta e cinco) compareceram ao menos uma

vez na monitoria, sendo a média de presença 13,5 alunos por encontro.

Assim, o número reduzido de alunos permitiu uma dinâmica diferenciada da sala de aula, com a disposição em círculos estimulando a discussão e mitigando a relação de poder entre aluno e professor, o que por sua vez possibilitou o contato mais próximo entre o aluno e o monitor, propiciando um espaço para todos participarem da discussão e para o saneamento individual de dúvidas.

De acordo com pesquisa feita entre os alunos da disciplina, o método mais bem avaliado pelos alunos foi o *Problem-Based Learning*, e em segundo lugar o plantão destinado às dúvidas.

O método *Problem-Based Learning* parece ter ganhado a preferência dos alunos por estimular raciocínio próximo ao dos profissionais do direito, em que é exigida a aplicação do conhecimento jurídico visto em sala a uma situação fática. Assim, além de conferir propósito ao conteúdo estudado, sacia grande anseio do aluno do primeiro ano: a atuação prática.

Tal método surtiu melhor resultados quando utilizado para tratar da matéria de direitos da personalidade, devido à natureza mais aberta e subjetiva dos temas, mais propício, portanto à discussões e problematizações.

Já quanto ao plantão de dúvidas, apesar de ter sido avaliado positivamente pelos estudantes que se utilizaram desta ferramenta, observou-se que teve baixíssimo índice de presença em comparação com os demais métodos. Dos 11 (onze) encontros

específicos com esse objetivo realizados ao longo do semestre, a média de alunos foi de 2,3 por plantão.

Dito isso, ainda a respeito da presença, na experiência prática constatou-se que nas semanas antecedentes à avaliação final os estudantes procuraram os monitores requisitando um plantão final para dirimir diversas dúvidas. Esse fenômeno de acréscimo de presença no plantão de dúvidas também esteve presente nas vésperas de entrega de avaliações ao longo do semestre, o que leva à conclusão de que o método plantão de dúvidas é mais eficiente quando o aluno é estimulado ao estudo por fatores externos, como provas e atividades, uma vez que são estas ocasiões que o forçam ao estudo individual.

Assim, apesar da baixa presença, o método de plantão para dirimir dúvidas não deve ser abandonado, mas sim reestruturado em torno do calendário de avaliações dos alunos.

## **5. Considerações finais**

A aula expositiva, mesmo que insuficiente, é necessária para o aprendizado. Entretanto a passividade dos alunos no processo de aprendizagem é o principal ponto merecedor de crítica desse método, pois na maioria das vezes se desdobra em inenarrável desinteresse pelo estudo do Direito.

Por isso, pretendeu-se apresentar a monitoria como método eficaz e complementar a aula expositiva, para prender a atenção dos alunos estimulando novos sentidos, impondo novos desafios e retirando-o de sua confortável posição de espectador do processo de aprendizagem.

A parceria entre docente e monitor com a estratégia de alternar o ensino entre teoria e prática resulta em maior interesse dos alunos na aula expositiva e aponta a relevância da disciplina para a solução de problemas reais, propiciando ao aluno a habilidade de desenvolver técnicas fundamentais para sua prática profissional, como, por exemplo, a habilidade de falar em público ou o hábito de pesquisa.

A superação de tais desafios passa pela aplicação de métodos pedagógicos combinados, citam-se: método do caso, debate, fichamento, plantão de dúvidas, *role-play* e *Problem-Based Learning*. Acredita-se que a reunião destes fixa conceitos e aprofunda o entendimento do conteúdo exposto em sala de aula.

Ressalta-se, ainda, que não se trata de abandonar os métodos tradicionais, os quais se perpetuaram no tempo, também, por suas vantagens educacionais e estruturais, mas de utilizá-los em conjunto com as mais diferentes estratégias didáticas capazes de promover a estruturação de uma base sólida de conhecimento jurídico.

O cenário atual exige com mais rigor certas características do profissional da área jurídica, como a capacidade de comunicação, a de se colocar em ambiente coletivo de forma firme e respeitosa para com terceiros, além de compreender que o mesmo fato pode admitir várias relações jurídicas distintas e a interpretação da norma jurídica deve abranger toda essa complexidade.

A experiência da monitoria realizada na disciplina de Direito Civil I, nas turmas do primeiro ano da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto foi considerada em razão dos seus

resultados uma atividade positiva tanto pelo docente, quanto pelos monitores e especialmente pelos alunos.

Dessa experiência extrai-se que a monitoria possui três aspectos relevantes: transmissão do conhecimento, valorização do ambiente acadêmico e inserção do aluno no processo de aprendizagem.

No aspecto da transmissão do conhecimento, o monitor atua como auxiliar do docente ao aplicar os métodos de ensino sob a coordenação e supervisão do mesmo. Quanto à valorização do ambiente acadêmico a monitoria contribui para torna-lo mais funcional e acolhedor, ampliando as perspectivas de ensino e impulsionando o desenvolvimento dos discentes. Ainda nesse aspecto, o monitor estabelece uma relação de confiança com os discentes auxiliando-os em todas as dúvidas, mesmo que fora da disciplina e relativas ao meio universitário.

Sobre a inserção do aluno no processo de aprendizagem vale observar que abrange dois lados: a do aluno e do aluno-monitor. Em relação ao aluno que recebe a monitoria, a sua participação ativa nas atividades de monitoria já demonstra a sua inserção no processo de aprendizagem. Por outro lado, o aluno-monitor que aplica a atividade também aprofunda o seu conhecimento na disciplina, ou seja, aprende.

Por fim, a monitoria se apresenta como instrumento efetivo e colaborativo para um ensino jurídico que aproxima teoria e prática, no qual o aluno é protagonista da construção de seu conhecimento.

## 6. Referências

ADORNO. Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra Ltda, 2011.

BARRETO FILHO, Oscar. Novos métodos no ensino do direito: a experiência americana. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 63, p. 355-378, dec. 1967. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66567>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BERNARDINA, Alexandre Dalla. A utilização de decisões judiciais como estratégia de ensino da disciplina de Responsabilidade Civil. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. *Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. v. 2.

BRIGHENTE, MIRIAM FURLAN; MESQUIDA, PERI. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 (79): p. 155-177. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>>. Acesso em: 15.07.18.

COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 74, p. 119-138, jan. 1979. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66874>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GABBAY, Daniela Monteiro; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Role-play. In: *Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-88.

GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

FGV-EAESP; FGV DIREITO SP. Sala de aula invertida. In: *Ei! Ensino inovativo*. São Paulo. v. 1. n. 1 especial. p. 14-17. 2015.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. A dramatização e o estudo como estratégias de ensino: em busca de imagens desestabilizadoras. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. *Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. v. 2.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LOPES, Reinaldo José. *Escrita à mão ajuda a fixar mais dados, apontam estudos*. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/07/1482537-escrita-a-mao-ajuda-a-fixar-mais-dados-apontam-estudos.shtml>> Acesso em: 14 jul. 2018.

MELO FILHO, Álvaro. *Metodologia do Ensino Jurídico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

PEIXOTO, Daniel Monteiro. Debate. In: GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009,

RAMOS, Luciano O.; SCHORSCHER, Vivian C. Método de caso. In: GHIRARDI, José G. (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Ensino Jurídico: História que explica a prática docente. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. *Ensino Jurídico: experiências Inovadoras*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. A gestão da Onipotência: ensinar Direito a iniciantes. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

# A ESCOLA COMO LÓCUS DE PREVENÇÃO E DIAGNÓSTICO DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

## SCHOOL AS A LOCKUS OF PREVENTION AND DIAGNOSIS OF CHILD SEXUAL ABUSE

*Ana Cláudia de Pinho Godinho*<sup>25</sup>

*Fabício Veiga Costa*<sup>26</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo investigar se a escola é espaço adequado para prevenção e diagnóstico do abuso sexual infantil. Mediante pesquisa bibliográfica e documental, demonstrou-se a dificuldade de identificação do crime, uma vez que a maior parte dos casos ocorre no seio familiar, transferindo para a criança forte carga de culpabilidade. Deste modo, como a criança vítima do abuso sexual apresenta evidências físicas e psicológicas do fato, devido ao convívio diário, a escola se apresenta como o melhor ambiente para identificar o delito.

**Palavras-chave:** Criança; Escola; Abuso sexual infantil.

**Abstract:** This study aims to investigate if the scholar environment is adequate space for prevention and diagnosis of child sexual abuse. Through bibliographic and documentary research it was demonstrated the difficulty of identifying the crime, once most of the cases occur in family relationship, transferring to the child a heavy burden of guilt. Thus, as the child

---

<sup>25</sup>Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna/MG.

<sup>26</sup>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; FASAS'ETE; FAMINAS-BH.

victim of sexual abuse presents physical and psychological evidence of the fact, due to daily living, the school presents itself as the best environment to identify the crime.

**Keywords:** Child; School; Child sexual abuse.

## 1. Introdução

O objetivo geral da pesquisa é investigar o abuso sexual infantil e a escola como local de prevenção e diagnóstico, tendo em vista seu objetivo de garantir qualidade de vida e promover a cidadania dos seus alunos. Ou seja, pretende-se analisar se os educadores são agentes de prevenção e diagnóstico do abuso sexual infantil.

A escolha do tema justifica-se em razão de sua atualidade, relevância jurídica, prática e social. A problemática proposta visa analisar a escola como o espaço em que a criança fica grande parte do dia, e em virtude da acessibilidade dos professores e da dificuldade da criança em revelar o abuso – sendo que a maioria dos casos de abuso é intrafamiliar - é fundamental o envolvimento de educadores como agentes de prevenção e diagnóstico das crianças violentadas, com base nos direitos humanos, especialmente proteção à criança e ao adolescente.

O estudo bibliográfico do abuso sexual infantil e da escola como um local de auxílio na prevenção e diagnóstico do crime foi fundamental para o entendimento específico das necessidades e dificuldades dessas crianças em lidar com o tema. Pretendeu-se com o presente estudo destacar a importância do debate, apontar aporias, despertar a curiosidade epistemológica,

para assim esclarecer a temática proposta no contexto da dignidade da pessoa humana como fundamento jurídico regente de toda a reflexão científica.

Por meio dessas premissas iniciais, desenvolveu-se estudo pontual sobre os direitos da criança e do adolescente, bem como a delicadeza do tema, vez que grande parte dos abusos ocorre no seio familiar, ou com pessoas muito próximas da vítima. E ainda, as sequelas que a criança vai carregar por toda a vida. Nesse contexto, delimitou-se que a escola é o espaço de orientação, precaução e diagnóstico, pois é um ambiente externo à família, em que a criança passa grande parte do dia, portanto demonstra seja por atitudes, ou marcas físicas o possível abuso.

Nesse contexto, a pergunta problema proposta foi a seguinte: a escola é um espaço adequado para orientação, prevenção e diagnóstico do abuso sexual infantil?

A utilização do método dedutivo viabilizou a delimitação do tema, partindo-se dos direitos da criança e do adolescente, direitos humanos e dignidade da pessoa humana e especificando a abordagem proposta da escola ser local de orientação, prevenção e diagnóstico de abuso sexual.

Os procedimentos técnicos utilizados para a realização do estudo foram pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A fim de se conhecer mais a fundo o assunto em questão, realizou-se pesquisas em livros, artigos, teses e dissertações de autores que falam diretamente sobre os assuntos abordados nesse estudo, tais como direito da criança e adolescente e abuso sexual infantil.

A violência sexual contra a criança é crime, com punição prevista pelo Código Penal Brasileiro. No entanto, a maioria dos

casos ocorre em ambiente familiar à vítima e, por isso, deixa de ser percebido, ou quando o é não há denúncia e, conseqüentemente, julgamento. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental na prudência e diagnóstico do abuso sexual, tendo em vista seu objetivo de garantir qualidade de vida, bem como promover a cidadania dos seus alunos.

Assim, a vítima pode ficar anos sofrendo com o crime e desenvolver inúmeros transtornos, que prejudicarão a sua vida social, escolar e de relacionamentos.

## **2. Abuso sexual infantil**

O abuso sexual infantil é considerado como um grave problema de saúde pública devido os elevados índices de incidência e as sérias conseqüências para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da vítima e de sua família.

Essa forma de violência pode ser definida como:

qualquer contato ou interação entre uma criança ou adolescente e alguém em estágio psicosssexual mais avançado do desenvolvimento, na qual a criança ou adolescente estiver sendo usado para estimulação sexual do perpetrador. A interação sexual pode incluir toques, carícias, sexo oral ou relações com penetração (digital, genital ou anal). O abuso sexual também inclui situações nas quais não há contato físico, tais como voyerismo, assédio e exibicionismo. Estas interações sexuais são

impostas às crianças ou aos adolescentes pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. (Azevedo e Guerra, 1989; Thomas, Eckenrode e Garbarino, 1997 citado por Habigzang, et al. 2005, p. 341)

Geralmente, esse tipo de violência ocorre dentro da própria família, ou com alguém muito próximo da criança, que gera uma relação incestuosa, pois há parentesco por consanguinidade, seja por afinidade ou responsabilidade. Incluindo nesse rol, madrastas, padrastos, tutores, meio-irmão, avós e até namorados ou companheiros que morem junto com o pai ou a mãe, caso eles assumam função de cuidadores.

Trata-se de uma forma de violência doméstica que usualmente acontece de forma repetitiva, insidiosa, em um ambiente relacional favorável, sem que a criança tome, inicialmente, consciência do ato abusivo do adulto, que a coloca como provocadora e participante, levando-a a crer que é culpada por seu procedimento (o abuso) (PFEIFFER e SALVAGNI, 2005, p. 199).

A violência intrafamiliar atinge parcela da população e repercute sobre a saúde das pessoas a ela submetidas. Trata-se de um problema de saúde pública relevante. Por se tratar de uma questão de grande amplitude e complexidade, o enfrentamento do problema envolve profissionais de diferentes campos de atuação, necessitando de uma efetiva mobilização dos diversos setores do governo e sociedade civil.

O abuso sexual infantil pode ocorrer com pessoas que pertencem a diferentes camadas sociais, do rico ao muito pobre e

os agressores, na maioria dos casos, são próximos ao abusado. Assim, a violência sexual não é uma característica da estratificação socioeconômica e a desmistificação dessa crença é fundamental para se assegurar que todas as vítimas sejam igualmente protegidas.

O Ministério da Saúde (2002) define abuso sexual infantil como a participação de uma criança ou de um adolescente em atividades sexuais que são inapropriadas a sua idade e seu desenvolvimento psicossocial. A vítima é forçada fisicamente, coagida ou seduzida a participar da relação sem ter necessariamente a capacidade emocional para consentir ou julgar o que está acontecendo (Ministério da Saúde, 2002, p. 18).

O fato do crime acontecer dentro da própria família, tem-se uma dificuldade muito grande de identificação do abuso, pois

o abuso sexual intrafamiliar é desencadeado e mantido por uma dinâmica complexa. Tal dinâmica envolve dois aspectos que se apresentam interligados: a “Síndrome de Segredo”, que está diretamente relacionada com a psicopatologia do agressor (pedofilia) que, por gerar intenso repúdio social, tende a se proteger em uma teia de segredo, mantido às custas de ameaças e barganhas à criança abusada; e a “Síndrome de Adição” caracterizada pelo comportamento compulsivo do descontrole de impulso frente ao estímulo gerado pela criança, ou seja, o abusador, por não se controlar, usa a criança para obter excitação sexual e alívio de tensão,

gerando dependência psicológica e negação da dependência (Furniss, 1993, citado por Habigzang, et al, 2005, p. 342).

Por se tratar de um assunto delicado na sociedade, recai sobre a vítima uma forte carga de culpabilidade. A criança que é vítima de abuso fica num estágio de angústia, pois, em função de sua estrutura psicológica, não consegue contar para terceiros, ou quando consegue ninguém a sua volta acredita. A condição de vulnerabilidade faz com que o agressor tenha poder sobre a criança, tornando perpétuo o abuso por longos períodos, até anos. Assim, quando o menor consegue auxílio, as consequências do ponto de vista emocional e social, de estruturação da personalidade já aconteceram.

O delito do abuso sexual de crianças no ambiente doméstico é um fenômeno que gera polêmica, pois se encontra envolvido pelo medo, vergonha, culpa e o silêncio de quem sofre a violência e de quem está envolvido, dificultando a intervenção de profissionais (OLIVEIRA E MIRANDA, 2013, p. 7).

O Ministério da Saúde (2002) trata do abuso sexual incestuoso sendo aquele que envolve pais ou outro parente próximo, que se encontra em uma posição de maior poder em relação à vítima. O crime costuma ser mantido em sigilo pela família pelo alto grau de reprovação social, embora ocorra entre diferentes grupos socioeconômicos, raciais e religiosos (Ministério da Saúde, 2002, p. 19).

Devido à complexidade do tema e por envolver a família é necessário conhecimentos consistentes sobre a realidade acerca

deste crime e, a escola como local de intenso convívio com a criança, pode assumir essa tarefa de auxiliar na orientação, buscando a prevenção e possível diagnóstico, uma vez que é o espaço social próprio da formação humana e da cidadania.

### **3. A escola como espaço de formação cidadã**

A escola foi criada de uma concepção do século XV, onde pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, na qual uma população numerosa foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser local de aprendizagem.

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (ARIÈS, 2012, p. 110).

Assim, o colégio tornou-se então uma instituição da sociedade, com corpo docente separado, disciplina rigorosa, classes numerosas, em que formariam todas as gerações.

Destarte, atualmente, a escola aparece como instituição capaz de oportunizar melhores condições de igualdade social, em virtude de uma formação de caráter científico e aprendizagem real para aquele que recebe.

A formação intelectual é condição primeira do processo formativo da criança, do desenvolvimento pessoal e da sociedade. O conhecimento é uma atividade na qual o homem se diferencia dos outros animais, na medida em que o adquire melhora as

condições de existência em diversos aspectos, dentre eles, moral, intelectual e material.

Nesse contexto, afirma Freire (1996),

Voltemos à questão central que venho discutindo nesta parte do texto: a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usando com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 1996, p. 42)

Observa-se que as escolas devem ter como prioridade a promoção do conhecimento que liberta a pessoa da condição de não conhecer, não saber, sobretudo, da ausência do aprender. Ao lado do conhecimento científico, prioritário na escola, o cotidiano do aluno e as relações entre o conteúdo ensinado e a vida devem ser presentes, para que o aprendiz tenha condições de julgar a relevância do aprendizado em seu cotidiano. Assim, é fundamental que o discente realmente compreenda e se sinta parte constituinte do processo de aprendizagem.

A educação é uma questão complexa, vez que não é questão de subsistência, mas é propulsora da humanidade.

Educar, portanto, é humanizar o homem em suas ações, comportamentos, hábitos, dentre outros.

Nesse contexto, afirma Oliveira et al (2013) propõe

[...] aos diretores, pedagogos, professores, alunos, enfim, todos os envolvidos na escola, e em maior escala, na educação, que atentem para os quatro momentos que compõem a unidade de sua proposta formativa. Um projeto que contempla:

- 1) a formação integral do aluno para que essa possa viver em uma sociedade “tecnocientífica-informacional”;
- 2) os meios para desenvolver as capacidades cognitivas (aprendizagem);
- 3) a formação para a cidadania (consciência);
- 4) a formação ética.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza que 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.

Nessa direção, educar para a cidadania democrática é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é

garantir o acesso ao conhecimento que permita-lhe apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho, para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade. (SILVA, 2000, p. 30)

Deste modo, a escola é um local de aprendizagem e aprofundamento dos laços de solidariedade, que tem como característica o nível de consciência e conhecimento do educador dos direitos e deveres. É um local privilegiado, vez que trabalha com conteúdos, crenças, valores, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, produzido historicamente, de forma que o aluno aprenda os significados dos conteúdos de maneira crítica e criativa.

Afirma Araújo e Costa (2017) que,

nessa perspectiva há que se afirmar a educação como facilitadora do processo de liberdade das pessoas e, por consequência, condutora dos métodos de consolidação da cidadania dos mais variados povos. Dessa forma, cabe aos cidadãos, sobretudo aos educadores, assumirem sua tarefa na construção de um mundo menos feio. (ARAÚJO e COSTA, 2017, p. 202)

O colégio torna-se um ambiente institucional de educação para a cidadania de suma importância, pois proporciona

a compreensão de singularidades e diferenças, as responsabilidades pessoal e comunitária, o conhecimento da vida e das coisas, a compreensão de culturas, das nações e do mundo como um todo. É um agente de mudança e fator de desenvolvimento, bem como um local de solidariedade, justiça, tolerância e respeito mútuos, de sabedoria e de conhecimento.

No entanto, há um grande desafio dessa instituição que visa à contribuição na formação de cidadãos conscientes, com exercício da cidadania ativa, que é de romper com a barreira de uma cultura escravocrata, clientelista e patrimonialista, que transpõe as relações no conjunto das instituições sociais.

A concepção de cidadania está ligada à identidade do indivíduo em sentido de pertencimento e participação, é a condição de participar de uma comunidade com valores e história comuns, permitindo aos indivíduos uma identidade coletiva. Assim, caracteriza-se pelo pleno exercício dos direitos.

#### **4. A escola como um local de prevenção e diagnóstico do abuso sexual infantil**

A educação é um direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988. Mais que um direito humano, a inclusão de pessoas ao acesso a educação é um direito fundamental, constituindo uma obrigação do poder público o acesso à educação.

A Constituição brasileira, em seu artigo 208, § 1 relata: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Assim, a Constituição da República Federativa do

Brasil trata dos Direitos Fundamentais elencando o Direito à Educação como um destes, de extrema importância, visto que garante a dignidade da pessoa humana, pois facilita sua convivência e sobrevivência. Assim, é obrigação do Estado observar condições dignas para seus cidadãos, fornecer os serviços de educação, bem como todas as instruções e amparos necessários para o desenvolvimento integral, em especial, de crianças.

Assim, a educação na infância é fundamental para o desenvolvimento social da criança, por possibilitar interação social.

Neste sentido há uma enorme proteção à criança, garantido o direito à educação, à dignidade, ao respeito, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação e opressão (SILVA, et al, 2017, p. 38).

Percebe-se que a Constituição Federal preocupou em assegurar todos os direitos, garantias e proteção infantil, pois são pessoas em desenvolvimento e em processo de formação da personalidade. Neste mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabeleceu que é dever da sociedade em geral assegurar a efetivação dos direitos referentes à educação, à dignidade e ao respeito com a criança.

É direito fundamental do menor, a convivência familiar, uma vez que é estrutura fundamental no desenvolvimento e construção das pessoas. Portanto, é direito da criança crescer e desenvolver num ambiente bem estruturado, harmonioso e afetivo.

Em se tratando de abuso infantil, todos os direitos resguardados pela Constituição Federal para com a criança são

violados, assim necessita de uma mobilização da sociedade como um todo na busca de diagnosticar crianças que são vítimas de violência sexual, com objetivo de proteção.

Verifica-se que a maioria das experiências de abuso sexual de crianças acontecem dentro de casa, perpetrada por pessoas conhecidas, na qual a criança possui uma ligação de afeto e carinho. Esses atos fazem com que a criança perca sua identidade, pois ela não tem em quem confiar, toda a referência de amor e afeto que ela tinha foi destruída e, assim, começa a ter mudança de comportamento e necessita de ajuda fora da família.

O abuso sexual configura-se por diversas ações, todas violentas em sua essência, mas não necessariamente fisicamente violentas. Assim, o delito caracteriza-se como: abuso verbal, exploração sexual, exibicionismo, voyeurismo, dentre outros. O que o caracteriza é o poder que o agressor exerce sobre a vítima a fim de satisfazer seus desejos sexuais.

Por se tratar de um crime, que ocorre na maioria dos casos dentro de casa, a criança não se sente confortável em falar aos familiares. Dessa forma, ela se retrai, guardando para si tudo o que ocorre, às vezes se sentindo até culpada pela situação, como se fosse causadora do problema e não vítima de um crime. Sendo a escola o local de contato diário, os docentes ocupam uma posição de observar comportamentos diferenciados que seus alunos manifestem e buscar apoio para protegê-los.

As crianças vítimas do crime devem encontrar no ambiente escolar proteção para diminuir tanto a violência, quanto o impacto dela sobre seu desenvolvimento, para favorecer a implementação de estratégias em que as pessoas se adaptem a

circunstancias adversas, mais saudáveis. O sistema escolar deve representar para a criança uma alternativa de apoio, proteção e prevenção, principalmente nos casos em que o abuso ocorre de algum membro da família.

Neste sentido, é importante ressaltar que os educadores, além dos familiares, são os adultos que possuem maior possibilidade de verificar quaisquer modificações no estado físico e psicológico de crianças e de adolescentes, tendo em vista a proximidade e o convívio diário (SILVA, et al, 2017, p. 40).

A escola, mais que um ambiente de aprendizado, é o local em que se promove e defende os direitos de seus estudantes dentro e fora do seu espaço e assegura condições necessárias para o combate a fatores que geram barreiras à escolarização e à aprendizagem. A academia tem que desempenhar um papel protetivo quando violados direitos fundamentais das crianças, garantido, assim, o desenvolvimento intelectual e humano da infância.

A criança que sofre violência sexual demonstra em algum momento, seja no convívio com demais crianças, atitudes incomuns para a idade, desenhos retratando o problema que ela está vivenciando, dentre outras maneiras.

Algumas crenças vigentes sobre o assunto devem ser combatidas. O conhecimento consistente sobre o assunto é de suma importância e a escola pode assumir esta tarefa, pois é o espaço social próprio da formação humana.

É necessário enfatizar que nesses casos a criança raramente mente, portanto é fundamental compreender que

qualquer indício de violência sexual deve ser cuidadosamente investigado.

A criança abusada apresenta sinais, nem sempre físicos e explícitos de que sofre abuso. Alguns dos sinais são: alteração no comportamento; manifestação de muito interesse por sexo, ou apresentar comportamento sexualizado não condizente com a idade; tocar o próprio corpo ou de outros de forma regular; rejeição ou temor quanto ao próprio corpo; brincadeiras sexuais agressivas; dificuldade de ligação afetiva e amorosa; sono agitado com pesadelos frequentes; tentativa de suicídio; autoagressão; lesões corporais e hematomas, dentre outros (FERREIRA, 2008, p. 127-128).

Pode demonstrar alguns sinais físicos, no entanto de fundo psicológico e emocional, tais como dor de cabeça, erupções na pele, vômitos e outras dificuldades digestivas, outro ponto é quando a criança apresenta dificuldades para engolir, apresentando engasgos e vômitos causados pelo ato de sexo oral, dificuldade de caminhar ou sentar, pode ser também outro indício que ela está sofrendo abuso sexual. Outros fatores são o ganho ou perda de peso, para que ela se torne mais atrativa para o autor de violência ou lesões corporais por uso de violência física.

Com isso, é necessária uma preparação dos professores para saber lidar com os indícios demonstrados pelas crianças, tendo em vista ser a pessoa mais próxima da criança que possui condições de perceber e auxiliar o indivíduo vulnerável que está sofrendo o crime de abuso sexual.

Por todo exposto, os assuntos sobre sexualidade devem ser discutidos na escola, como forma de compreensão e proteção,

visando à prevenção de crimes. Pois, mediante o abuso sexual muitas são as consequências e interferências na aprendizagem escolar das crianças.

É preciso então a escola desenvolver trabalhos de educação sexual, para que a criança tenha conhecimento sobre seu corpo, a existência do abuso sexual e o poder de enfrentamento (OLIVEIRA e MIRANDA, 2013, p. 6).

A identificação de criança que está sofrendo abuso sexual deve ser atenta e rápida, para que o encaminhamento ao tratamento seja efetivo e o trabalho em conjunto dos diversos órgãos responsáveis trate das consequências emocionais e as possíveis dificuldades de aprendizagem, no apoio do trabalho do docente.

É também importante que os profissionais da área da educação saibam como identificar se uma criança sofre abuso sexual, e para isso, o discente tem que ser qualificado e preparado para lidar com o assunto, pois a falta de clareza pode levar com que esses profissionais realizem ações inconvenientes e acarretem um prejuízo ainda maior para a criança.

Considerando que a escola visa garantir qualidade de vida e promover a cidadania é necessário trabalhar a educação sexual sem repressões, na tentativa de prevenção do crime de abuso sexual.

## **5. Conclusão**

O abuso sexual infantil é um tema que causa muita inquietação, pois a frequência de casos é alta e ocorre dentro das

famílias, sendo assim, muitos crimes são velados por medo e constrangimento que será causado.

O assunto é de suma relevância ao conhecimento de escolas, pois são espaços em que as crianças passam boa parte do dia, construindo relações diretas e próximas com os professores. E ainda, o fenômeno afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, um ambiente propício no auxílio para com as crianças que sofrem abuso sexual.

É na escola o principal local de identificação e diagnóstico das ações de violência sexual contra a criança, já que é no espaço de aprendizagem e socialização que é possível identificar os efeitos deixados pelo crime. Uma das primeiras formas que o professor pode observar é a mudança repentina no comportamento da criança em sala de aula, o desinteresse pelos estudos e dificuldade no convívio social.

Assim, a criança que sofre abuso sexual pode ter inúmeros problemas, de cunho cognitivo, como baixa concentração e atenção e baixo rendimento escolar, bem como problemas psicológicos, como, culpa, ansiedade, medo, vergonha, tristeza, raiva, dentre outros.

Percebe-se, portanto, que a escola é o local mais próximo da criança, em que ela tem um convívio diário e intenso, capaz de demonstrar sinais e evidências de que está sendo vítima de um crime. E à escola cabe se atentar a esses sinais, especialmente o professor, devido ao contato no dia-a-dia, perceber as peculiaridades de cada aluno e poder ajudar na defesa da criança e de seus direitos fundamentais garantidos.

O educador é quem mais tempo permanece com a criança, considerando a carga horária do sistema de educação brasileiro, assim a escola é o lugar ideal para detecção e intervenção nos casos de abuso sexual infantil, considerando que o agressor, na maioria dos casos encontra-se na família.

Fundamental é o trabalho educativo da escola com relação à educação sexual, de forma simples e clara, para que a criança saiba identificar o que é sexo, que relação sexual não é praticada por criança, bem como a existência do abuso sexual. Dessa forma, a criança pode evitar situações e ter o poder de enfrentamento e confiança em denunciar.

O enfrentamento do tema da violência sexual exige efetiva integração de diferentes setores, como saúde, segurança, justiça, educação, bem como o envolvimento da sociedade civil. No entanto, não se tem uma atuação da educação priorizando a prevenção e a intervenção.

Assim, a escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos. A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual contra crianças torna-se fundamental.

A educação é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, sendo a escola o local privilegiado dessa formação, porque trabalha com conhecimento, valores, atitudes e hábitos. Para tanto, a escola deve estabelecer seu papel de propagadora do saber e do conhecimento, deve abandonar a postura opressiva, na qual se

confundem disciplina e autoritarismo, e adotar uma disciplina transformadora e consciente.

Nesse contexto, a família e a escola são fundamentais no processo de formação da identidade, de proteção e socialização da criança.

Para que seja garantida a qualidade de vida dos estudantes e promover a cidadania, a escola deve conhecer o universo de informações sobre o tema, como a legislação sobre direitos da criança e do adolescente, desenvolvimento infanto-juvenil, para assim, capacitar todos os profissionais envolvidos.

Não é sobre delegar a responsabilidade pela transformação da sociedade à escola e à educação, ou afirmar que os problemas sociais serão resolvidos por um ensino qualificado, mas trata-se do papel fundamental da escola para a criança enquanto sujeito de direitos.

## 6. Referências

ARAUJO, Dalvaney; COSTA, Fabricio Veiga. E educação como instrumento de cidadania: uma análise na concepção de Paulo Freire. In: COSTA, Fabricio Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (Orgs). *Coleção Caminhos Metodológicos do Direito: educação e Ensino Jurídicos no Estado Democrático de Direito*. Maringá: IDDM, 2017. Disponível em: <[http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E\\_BOOK\\_Coleanea\\_Educacao\\_Ensino\\_Juridico\\_e\\_Inclusao\\_14.pdf](http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coleanea_Educacao_Ensino_Juridico_e_Inclusao_14.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2018.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ASSIS, Graciano Junior de; DE LIMA, Ednilson Ernesto. *Escola, Família e Sociedade: diferentes espaços na construção da cidadania*. X Congresso Nacional da Educação. 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451\\_4038.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451_4038.pdf)> Acesso em: 18 jul. 2018.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?. *Revista Virtual Textos e Contextos*, nº 5, nov.2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3215/321527158011/>> Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição, de 05 de outubro de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Educação e Realidade*. 2008. Disponível em: <<file:///D:/BACKUP%2004-10-2017/USUARIO/Downloads/7073-21879-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, Denilson Pereira; COSTA, Fabricio Veiga; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. Proibição de Discriminação à Criança. In: COSTA, Fabricio Veiga; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona; ENGELMANN, Wilson (Orgs.). *Direitos Fundamentais, Democracia e Inclusão*. Maringá: IDDM, 2017.

COSTA, Fabricio Veiga; AYLÁ, Vinicius de Araujo. *Processo de ensino-aprendizagem do discente surdo, autista ou dislexo no ensino superior privado em direito: um estudo acerca da aplicabilidade do artigo 28, parágrafo 1º da lei 13.146/2015*. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI). 2018. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/0ds65m46/8527g759/4we8Y1jiCNBhwP6S.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FERREIRA, Windyz B. Vulnerabilidade à Violência Sexual no Contexto da Escola Inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 2008, v.6, n.2.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. *Revista TRT da 2. Região*, São Paulo, n.10, 2012, p. 37-77. Disponível em: <[https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/78834/2012\\_fonseca\\_ricardo\\_novo\\_conceito.pdf?sequence=1](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/78834/2012_fonseca_ricardo_novo_conceito.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*. v. 80, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10>>. Acesso em: 12 jul. 2018

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABIGZANG, Luísa F.; KOLLER, Silvia H.; AZEVEDO, Gabriela Azen; MACHADO, Paula Xavier. Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 21, nº 3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a11v21n3.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2018.

LABADESSA, Vanessa Milani; ONOFRE, Mariangela Aloise. Abuso sexual infantil: breve histórico e perspectivas na defesa dos direitos humanos. *Revista Olhar Científico*. Vol 1, nº 1, 2010. Disponível em: <<file:///D:/BACKUP%2004-10-2017/USUARIO/Downloads/4-44-1-PB.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2018.

Ministério da Saúde. Violência Intrafamiliar. Orientações para a prática em serviço. *Cadernos de Atenção Básica* nº 8. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia\\_intrafamiliar\\_cab8.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_intrafamiliar_cab8.pdf)> Acesso em: 18 jul. 2018.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; Schimidt, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v.26, n.47. 2013, p. 557-572. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

OLIVEIRA, Marcio de; MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo. *Abuso Sexual Infantil e Escola: Enfrentamento e Intervenções*

*Pedagógicas*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Lais; SARACHE, Mariana Vieira. Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: considerações históricas. Porto Alegre. *Políticas Educativas*. Vol 6, nº 2, 2013. Disponível em: <file:///D:/BACKUP%2004-10-2017/USUARIO/Downloads/45662-187524-1-PB.pdf> Acesso em: 14 jul. 2018.

PALUMBO, Livia Pelli. A efetivação dos direitos das pessoas com deficiência pelos sistemas de proteção dos direitos humanos: sistema americano e europeu. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, v.1, n.2. 2013, p. 114-135. Disponível em: <[http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pib/article/view/9/pdf\\_10](http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pib/article/view/9/pdf_10)>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PFEIFFER, Luci; SALVAGNI, Edila Pizzato. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de Pediatria*. Vol. 81, nº 5, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v81n5s0/v81n5Sa10.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2018.

SCHMIDT, Carlo; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BOSA, Cleonice Alves. Estratégias de *coping* de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2007, 20 (1), p. 124-131. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a16v20n1>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, Aida Maria Monteiro. *Escola Pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência Sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. Campinas. *Estudos de Psicologia*, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n1/a02v25n1>> Acesso em: 16 jul. 2018.

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO  
ENSINO JURÍDICO, SOB O ENFOQUE DA PEDAGOGIA  
DE PAULO FREIRE

A REFLECTION ON TEACHER PRACTICE IN LEGAL  
TEACHING, UNDER THE PAULO FREIRE PEDAGOGY  
APPROACH

*Aylle de Almeida Mendes*<sup>27</sup>

*Sérgio Henriques Zandoná Freitas*<sup>28</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende verificar a possibilidade da aplicação dos ensinamentos de Paulo Freire no ensino jurídico no Brasil. Segundo os ensinamentos de Paulo Freire o conhecimento se constrói tendo como fundamento o diálogo entre o educando, o conhecimento e o educador, e visa a desenvolver a criticidade e a autonomia do educando como sujeito transformador da realidade. O ensino jurídico, em contrapartida, tradicionalmente é desenvolvido tendo como base uma educação bancária e de passividade do educando. O problema que se apresenta é a inserção dos ensinamentos de Freire no ensino jurídico como um desafio do docente na realização dessa tarefa.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico; Pedagogia de Paulo Freire; Docente.

---

<sup>27</sup> Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

<sup>28</sup>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>.

**Abstract:** This article intends to verify the possibility of applying the teachings of Paulo Freire in legal education in Brazil. According to the teachings of Paulo Freire knowledge is built on the basis of the dialogue between the student, the knowledge and the educator, and aims to develop the criticality and autonomy of the student as a transformer of reality. Legal education, by contrast, is traditionally developed on the basis of a banking education and passivity of the learner. The problem that arises is the insertion of the teachings of Freire in the legal education as a challenge of the teacher in the accomplishment of this task.

**Keywords:** Legal education; Paulo Freire 's pedagogy; Teacher.

## 1. Introdução

Paulo Freire é um escritor de destaque na pedagogia educacional brasileira e suas obras também são conhecidas em vários países. Sua pedagogia, ainda hoje, é atual e é objeto de estudo e trabalho em vários âmbitos do conhecimento, como, por exemplo, no ensino da música. O presente artigo pretende verificar a possibilidade de aplicação da pedagogia de Paulo Freire ao ensino jurídico, no Brasil, levando em consideração a profundidade e riqueza de suas obras, que despertam novos saberes.

Além desta introdução, este trabalho tem três partes, seguidas de uma conclusão. Na primeira seção, apresenta-se, primeiramente, os principais pontos da pedagogia de Paulo Freire, como saberes e competências necessários ao docente; a educação libertadora – que se contrapõe a bancária; a educação

contextualizada e que tem o educador e educando como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda seção são feitos apontamentos sobre as normas constitucionais, bem como a lei de n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que dispõe sobre educação e as diretrizes curriculares brasileiras. E também sobre a resolução nº 9/2004 da Câmara Educacional Superior do Conselho Nacional de Justiça, que dispõe sobre as diretrizes curriculares do Curso de Direito, a fim contextualizar o professor e de quais limites e liberdades dispõe em sua prática docente. Na terceira parte, faz-se uma abordagem da possibilidade da aplicação da pedagogia de Freire no curso de Direito.

Tem-se como marco teórico para a elaboração do presente trabalho a pedagogia de Paulo Freire, tendo como referência as suas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa”. A “Pedagogia do Oprimido” foi traduzido para dezessete línguas, demonstrando relevância das questões que abordam.

O tema é relevante porque visa repensar a prática docente do ensino jurídico à luz dos ensinamentos de Paulo Freire, que tem por escopo uma educação para a libertação e emancipação do educando. O ser humano como ser inacabado e capaz de transformar a realidade em que vive.

A pedagogia de Paulo Freire também é objeto de críticas por alguns estudiosos. Entretanto, essas questões não serão abordadas nesse artigo.

## 2. Pedagogia de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife (PE) em 1921 e foi um dos mais importantes pedagogos brasileiros, obtendo projeção internacional. Adveio de família de classe média, mas conheceu a pobreza depois que o seu pai Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar, faleceu. Sua mãe Edeltrudes Neves Freire teve que criar sozinha cinco filhos, estando Paulo Freire com apenas treze anos de idade.

Na cidade de Angicos (RN), no ano de 1964 e durante o governo João Goulart, desenvolveu o projeto de alfabetização de adultos, que ficou muito conhecido por ter alfabetizado trezentos trabalhadores da agricultura em quarenta e cinco dias. Esse projeto foi interrompido com o golpe militar. Paulo Freire foi considerado subversivo, ficando claro que o seu projeto de alfabetização significava também conscientização de pessoas. Ele foi preso por setenta e cinco dias e, posteriormente, se exilou no Chile, onde permaneceu de 1964 a 1969. (GADOTTI, 1996, p. 72).

No Chile, Paulo Freire pôde continuar seu método, porém, em outro contexto. “Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico”. Foi no Chile que concluiu a obra “Pedagogia do Oprimido”. Depois, foi para os Estados Unidos, onde ficou por quase um ano. Em seguida foi para Genebra, na Suíça. Na década de 70 auxiliou vários países da África na implantação de seus sistemas de educação após a libertação da colonização europeia. Só retornou ao Brasil definitivamente em 1980 (GADOTTI, 1996, p. 72-73).

O planejamento pedagógico para a alfabetização de adultos iniciava-se por meio de um estudo da área, da cultura e da vida de onde seria realizada o processo de alfabetização. A partir daí colhiam-se as palavras geradoras. E dessas palavras iniciava-se o processo de alfabetização. Os trabalhadores da agricultura aprenderiam a ler palavras que estavam acostumados a utilizar no seu cotidiano.

A pedagogia progressista, defendida por Paulo Freire, é fundada na ética, no respeito à dignidade, na curiosidade e na autonomia do educando. Para desenvolver um ambiente favorável a ação educativa, o professor deverá ser coerente com as suas concepções políticas, que não deverão ser ocultadas em sua atividade docente, e ser consciente, tanto quanto a sua posição social e defesa de seus direitos como educador, como também no seu papel de trabalhar para a conscientização do educando, sempre respeitando e considerando o conhecimento prévio do educando (FREIRE, 1996, p. 66-72).

A concepção pedagógica progressista tem por base a dialogicidade entre educador e educando. O professor não é o detentor do conhecimento e o transfere para o educando – desprovido de conhecimento – que assume uma postura passiva de receptor. A relação é dialética, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). O ensino-aprendizagem se desenvolverá em uma relação dialética entre educador e educando, como seres capazes de transformar a realidade.

A relação dialética se contrapõe ao que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Nesta, há uma narração ou

dissertação de conteúdos, que implica em um sujeito – narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. O educador aparece como agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Esta narração conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Os educandos recebem pacientemente os depósitos, memorizam e repetem. (FREIRE, 1987, p. 58). A educação se torna mecânica e não um ato de aprender.

A exigência de reprodução dos conteúdos expostos nas aulas castra o poder criativo dos educandos e a sua curiosidade, tão importantes no processo de ensino-aprendizagem e no movimento de busca do conhecimento, tanto do educador, quanto do educando. O educador respeita o conhecimento prévio do educando, a sua curiosidade, mas “o saber ingênuo deverá ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 64). O educador tem que respeitar o conhecimento trazido pelo educando, mas ele deverá ser superado com o processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, ao falar sobre o ensino tradicional e o papel do professor, Paulo Freire, em entrevista ao Pasquim (1978, p. 28) adverte:

[...] eu acho que podemos correr o risco de ao criticar essa teoria do conhecimento que está aí implícita e explícita nessa prática pedagógica e docente, chegar ao outro extremo, que é o extremo da negação do

papel do educador enquanto sujeito também do conhecimento.

Com isso, ele se mostra coerente com aquilo em que acreditava, pois questiona suas próprias ideias. Utiliza-se da dialogicidade com aquilo que estava sendo discutido e exercita a capacidade humana criativa de ser pensante. E chama a atenção também para o fato de que ao criticar o ensino tradicional, bancário, não significa que o educador não tenha que ser competente, pelo contrário, ele deve estar preparado para estar em sala de aula, procurando se aperfeiçoar e se capacitar cada vez mais através de pesquisas e de uma busca constante do conhecimento.

Para exercer a docência ressalta que o professor deve ser ético e humilde para que se possa admitir frente ao aluno, quando indagado, que não sabe a resposta, mas que irá buscá-la, ao invés de inventar uma falsa explicação. Entretanto, deve-se capacitar ao máximo, para que ao ser arguido, saiba de pronto responder. A competência dele e sua firmeza na condução do processo de ensino-aprendizagem leva a autoridade do educador. “A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1996, p. 92). Essa autoridade é diferente da licenciabilidade e não se confunde com ela.

Paulo Freire propõe uma aprendizagem através da problematização a partir das situações vivenciadas pelo educando.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente,

como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 87)

Não se alfabetiza somente; ao alfabetizar, desperta o educando para o seu papel de cidadão capaz de transformar a realidade social. “Sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam” (FREIRE, 1987, p. 101). Antes da elaboração do projeto pedagógico, há a necessidade de se conhecer o contexto social, cultural e político, na qual os educandos estão inseridos e também as suas expectativas.

O processo de ensino-aprendizagem surge do diálogo entre a cultura social na qual estão inseridos os educandos e o próprio educador que, a partir disso trabalha a pedagogia a ser utilizada. Os educandos, também como sujeitos do processo de conhecimento, exercitam o diálogo entre sua cultura e as informações apresentadas.

O educador deve ter esperança e acreditar que a sociedade está sujeita a transformação, que se inicia com a

conscientização do educando e também do educador – que ciente do seu inacabamento aprende na relação educador-educando – e acredita que a realidade possa ser transformada.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 77).

A pedagogia de Paulo Freire tem como fundamento a capacidade transformadora do ser humano. E o processo de ensino aprendizagem como parte do contexto, no qual estão inseridos os educandos e educadores, deverá ser utilizado para a conscientização do educando como ser pensante, capaz de transformar a realidade como cidadão.

### **3. Panorama jurídico das diretrizes para o curso de Direito**

Faz-se necessário delinear a estrutura legal curricular para a formação do curso de Direito, a fim de se adentrar sobre as principais habilidades e competências exigidas e cobradas pelo

governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) na formação do bacharel em Direito e verificar ainda o âmbito de atuação da instituição de ensino superior e do docente em sala de aula.

A Constituição Federal, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e 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. E que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistindo instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino; garantia do padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, Constituição Federal, art. 206).

A normatização do ensino superior no Brasil encontra-se formalizada na Constituição, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), acrescida de Decretos, Regulamentos, Portarias complementares e pareceres. As diretrizes curriculares do curso de Direito é disciplinada por meio de uma resolução da Câmara de Educação Superior (CES). Por isso, faz-se relevante delinear a sua composição e atribuições.

A lei nº 9.131/95, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), que é composto por duas Câmaras: Câmara de

Educação Básica (CEB); e a Câmara de Educação Superior (CES). O Conselho Nacional de Educação possui atribuições normativas, deliberativas, e de supervisão e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Também tem a função de emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação (art. 1º do Regimento do Conselho Nacional de Educação).

A competência para a definição das “diretrizes curriculares” foi atribuída pela lei nº 9.131/95 à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), ao prescrever em seu artigo 9º, §2º, c, que: “são atribuições da Câmara de Educação Superior deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. A expressão “diretrizes curriculares”, conforme Maria Tereza M. Linhares (2009, p. 303), foi utilizada pela primeira vez no Direito Educacional brasileiro na Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.886/94.

A Câmara de Educação Superior também tem a atribuição para deliberar sobre a autorização e o credenciamento de cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento interno das IES, que fazem parte do sistema federal de ensino. Além disso, conforme o art. 9º, da lei 9.131, tem atribuição de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

As diretrizes curriculares para o curso de Direito estão prescritas na resolução nº 9/2004, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES)<sup>29</sup>. Além da resolução nº 9/2004, para se compreender de maneira sistêmica a orientação da configuração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, é necessário valer-se de inúmeros outros documentos normativos, como os Pareceres de números: 776/97; 583/2001; 67/2003; 55/2004 do CNE/CES (LINHARES, 2009, p. 359/360).

As diretrizes curriculares preveem que o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as habilidades e competências: leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnicas-jurídicas; interpretação e aplicação do direito; pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; adequada atuação técnica-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão

---

<sup>29</sup> “A nova redação do artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 3/2017, não mais impõe a obrigatoriedade de que a IES exija de seus alunos a realização de uma parcela de seu Estágio na própria instituição NPJ; mas também não a impede de fazê-lo. A partir de agora, os PPCs dos Cursos de Direito poderão ampliar, a critério da IES, no exercício de sua autonomia, o percentual da carga horária do Estágio que cada aluno poderá realizar externamente, inclusive terceirizando 100% Estágio, mantidas obrigatoriamente as exigências de supervisão e orientação nos termos da legislação aplicável” (RODRIGUES, 2018, p. 413).

crítica; julgamento e tomada de decisões; e domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (art. 4º, da resolução n.9 do CNE/CES).

As instituições de ensino superior (IES), observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaborará o projeto pedagógico que abrangerá o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (art. 2º).

As instituições de ensino têm autonomia para elaborar o seu planejamento institucional (projeto pedagógico), que deve constar seus propósitos e objetivos gerais, conforme previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, art. 12, I).

O curso em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam os seguintes eixos interligados de formação:

**I) Eixo de Formação Fundamental:** Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

**II) Eixo de Formação Profissional:** Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual;

**III) Eixo de Formação Prática:** Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares (art. 5º da resolução nº 9/2004).

Dentro dessa perspectiva da normatização das diretrizes e bases da educação, as instituições detém maior liberdade para adequar seus currículos à demandas sociais, econômicas, culturais e regionais de onde se localizam, pois o Projeto Político Pedagógico do curso de Direito – com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização – abrangerá concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação a inserção da instituição, política, geográfica e social.

As instituições também elaboraram um planejamento curricular, que em consonância com o planejamento pedagógico “tem como objetivo a organização do conjunto de ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito de cada curso com vistas a favorecer ao máximo o processo ensino-aprendizagem”. Fala-se em um avanço das diretrizes curriculares, vez que não consta mais um currículo mínimo como outrora, que se justificava pelo fato de as instituições terem que facilitar a transferência de um estudante de uma instituição para outra. Esse currículo mínimo era rígido e por isso mais criticado (GIL, 2006, p. 98).

E com base no Projeto Político Pedagógico e no planejamento curricular elaborado pela instituição, o professor faz o planejamento de ensino e plano de aula, que são mais específicos, voltados para a prática e estratégias aplicadas em sala de aula para construção do conhecimento.

#### 4. O ensino jurídico e a prática docente a partir dos ensinamentos de Paulo Freire

O professor terá que conhecer a fundo as diretrizes nacionais curriculares para o curso de Direito, o projeto pedagógico da instituição e o planejamento curricular. A par das normas e em consonância com elas, o professor elabora o planejamento de ensino. Este deve englobar as unidades a serem trabalhadas em um determinado período, como, por exemplo, em seis meses ou em um ano. E deve constar também em quantas aulas cada unidade será trabalhada. Para isso, faz-se também os planos de aula, em que o docente definirá as estratégias que serão utilizadas.

Os cursos superiores são avaliados anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Dessa avaliação depende a permanência ou não de um curso. Assim, o docente ainda que tenha uma certa liberdade para a elaboração do planejamento de ensino terá que obedecer às diretrizes curriculares, bem como as normas da instituição.

O docente, não obstante essa delimitação, terá a liberdade para definir a maneira como trabalhará para atingir os objetivos determinados pelo planejamento curricular para o curso<sup>30</sup>. Ao elaborar o plano de ensino, o professor deverá,

---

<sup>30</sup> “A liberdade de ensinar, compreendida como liberdade de cátedra, consiste na legitimidade conferida ao docente de conduzir o processo ensino-aprendizagem na perspectiva crítico-epistemológica, não podendo sofrer qualquer ingerência estatal no sentido de retirar-lhe o direito de expor e debater cientificamente no espaço da sala de aula. Ao Estado cabe o direito de estabelecer parâmetros gerais de conteúdos que integrarão a matriz curricular de cada ciclo escolar, 204

primeiramente, conhecer a realidade do aluno. “Essa realidade envolve as necessidades e as expectativas dos alunos, a importância e o *status* da disciplina no contexto do curso, os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento” (GIL, 2006, p. 99).

Desde o início do trabalho docente faz-se necessário utilizar-se das virtudes que Paulo Freire diz que o educador deve ter: humildade e eticidade. Tem que ser humilde para entender que não se pode trazer o planejamento pronto sem conhecer a realidade e as expectativas dos educandos; e ético para pensar e desenvolver um planejamento coerente também com as suas habilidades como docente.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação.

(...)

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acerto às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência

---

ressaltando-se que o docente não pode ignorar tais parâmetros e conduzir a formação de seus alunos do modo que bem entender” (COS’TA, 2018, p. 384)

que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em que e com que* estão. (FREIRE, 1987, p. 84-86)

Essa pedagogia exige maior empenho e entusiasmo do docente, que também participa do processo cognitivo, vez que deverá sempre estar atento para refazer seus projetos em razão das novas concepções que vão se formando através da dialogicidade. O projeto “deve ser rígido o suficiente para ter coesão interna e adequação de meios e fins; mas deve também ser flexível o suficiente para permitir a revisão e o redirecionamento necessários, quando a realidade demonstrar sua inefetividade” (RODRIGUES, 2012, p. 382). Além das mudanças que ocorrerão concomitantemente ao desenvolvimento do planejamento de ensino; ao final, também avalia-se para saber se os objetivos traçados foram alcançados e, a partir disso fazer modificações e reelaborar o planejamento.

Os concursos na área do Direito geralmente cobram a repetição dos conteúdos, tanto nas provas objetivas, quanto nas orais. Muitos dos alunos do curso de direito já iniciam a faculdade focados nisso. Já esperam receber uma educação bancária, em que o professor chega expõe o máximo de informações possíveis, enquanto eles, enfileirados, anotam tudo para repetirem isso nos exames avaliativos da faculdade e futuramente na prova de um concurso público. A prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para se tornar um advogado também não fica à margem disso. Embora tenham uma avaliação prática, tem-se uma prova

objetiva, em que se avalia o conteúdo adquirido ou memorizado pelo estudante.

A sala de aula, assim, não pode estar na contramão desse contexto avaliativo exigido ao bacharel em Direito e que se faz necessário, muitas vezes, para que se ingresse na atividade profissional em sua área de atuação. E há de se considerar que essa exigência perpassa também por uma educação “bancária”, em que o professor discorre sobre o conteúdo da disciplina, enquanto os alunos anotam e depois é cobrada sua reprodução nos exames avaliativos.

Diante dessa dicotomia em que se exige a memorização e reprodução dos conteúdos, e de outro lado a Pedagogia de Paulo Freire – que tanto combatia a educação bancária e prezava pela educação libertadora e de emancipação do educando – está o desafio do docente no ensino jurídico.

O educador movido pela prática pedagógica de Paulo Freire se distancia do padrão da educação bancária criticada e descrita por ele em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Sendo um professor humilde, esperançoso, alegre, e que respeita o contexto do educando e a sua autonomia, já inicia sua prática pedagógica de maneira distinta, pois ouve o educando sobre sua história, anseios e expectativas para o curso. O projeto pedagógico do professor não pode ser padronizado, ou seja, que pode ser aplicado a todas as turmas indistintamente. Considerará as individualidades da turma antes de desenvolver o trabalho em um processo dialógico desde o início, confrontando, primeiramente, suas experiências com o contexto social do curso e da turma, para a partir disso

elaborar um plano de ensino, que também deverá ter sido objeto de muita pesquisa e trabalho árduo.

Os professores podem exercitar o seu poder criativo no trabalho com os conteúdos, ou seja, poderá se utilizar de estratégias a fim de que o aluno desenvolva a criticidade, trazendo o contexto em que a lei foi inserida no ordenamento jurídico, confrontando com a situação atual trazida também pelos alunos, e cobrar também o acompanhamento dos seus desdobramentos atuais perante os tribunais.

O imenso programa a ser desenvolvido pelos cursos de Direito em um espaço curto de tempo, cinco anos, faz parecer impossível a aplicação dos ensinamentos de Paulo Freire, que prezava a qualidade do ensino e não a quantidade de conteúdos despejados nos alunos. Tanto que em seus diálogos com Sérgio Guimarães chega a afirmar que: “Não faz mal que, no fim do ano, não se tenha chegado ao fim do programa. O que é fundamental é que a criançada tenha chegado, feliz, a perceber que pode e que deve conhecer” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 53-54).

A fim de se driblar esse empasse entre o cumprimento do planejamento curricular e da construção de um conhecimento sólido e participado efetivamente pelo educando e educador, cada vez mais se exige a criatividade do docente para que se opte pela qualidade do ensino-aprendizagem em sala de aula sem sacrificar o conteúdo. Essa criatividade, apesar de ser ainda avessa a provas de concursos e a exames institucionais, com poucas exceções, é cada vez mais exigido no contexto atual de velocidade das informações e avanços tecnológicos. Há a necessidade de se reinventar para agregar novas tecnologias a maneira de ensinar e

de se utilizar delas. A metodologia de Paulo Freire por priorizar o desenvolvimento do ser humano, de sua criticidade, capacidade de ver o mundo e de transformá-lo é favorável a esse contexto. O ser humano é o grande sujeito do processo do ensino-aprendizagem. O conhecimento é para ele, que se transforma e também transforma o conhecimento, em um movimento constante de inventividade e criatividade, o que se adquire através de pesquisas, estudo e trabalho árduo na aquisição da competência necessária para estar em sala de aula. “A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1996, p. 92).

O ensino jurídico também se modificou. No pós-positivismo o profissional do direito não é apenas para saber apontar o dispositivo legal e aplicar a lei ao caso concreto específico, há um constante trabalho de interpretação do profissional do direito das leis e da Constituição Federal, que passou a ser o centro do ordenamento jurídico, para adequar às modificações existentes na sociedade, em uma tentativa de suprir o déficit legislativo deixado pelo Poder Legislativo, que não consegue acompanhar as transformações da sociedade. Daí surge o ativismo jurídico, que tanto se discute e se critica, por gerar uma situação de insegurança jurídica. Há cada vez mais necessidade de que o bacharel em Direito desenvolva a criticidade diante de tais situações, das leis, da política e dos contextos sociais a fim de superar o conhecimento ingênuo.

O Direito em si surge da própria necessidade de convivência pacífica entre as pessoas, como prova de prevenção e resolução dos conflitos. O Direito existe em função do ser humano, enquanto pessoa, e não o contrário. A contextualização

das normas e sua constante problematização frente as mudanças sociais contribuem para o próprio avanço do Direito e da sociedade.

A situação político-social a qual o Brasil se encontra, de inúmeros escândalos em razão da corrupção na política e de um recente impeachment, pode ser favorável para que se tenha uma apatia pelo cenário político brasileiro. Entretanto, a pedagogia de Paulo Freire, como ele mesmo deixava claro, era a pedagogia da esperança, da capacidade do ser humano de se enxergar como parte do mundo, a sua situação e ser capaz de mudá-lo. Por isso o ser humano é um ser político e deverá ter ciência disso.

## 5. Considerações finais

A pedagogia de Paulo Freire ficou conhecida em vários países no mundo. Seus ensinamentos mais do que um método, é uma pedagogia da esperança. O ensino-aprendizagem desenvolve tendo como fundamento o diálogo entre o mundo do educando, o conhecimento e o educador. As práticas pedagógicas são planejadas a partir do contexto a que está inserido o educando. O educador deve ouvir o educando, este deve sempre pesquisar para que a autoridade seja uma conquista e não uma imposição autoritária. A autoridade não se confunde com a licenciosidade. O ensino-aprendizagem ocorre com base no respeito do educador e do educando.

A aplicação do “método Paulo Freire” no ensino do Direito é um desafio para o docente, que também tem como obrigação cumprir o programa no final do semestre ou ano letivo.

Os exames e o mercado de trabalho que por vezes exigem a reprodução dos conteúdos, tal como estão nos manuais, não deixa de ser uma forma de opressão daqueles que passivamente terão que reproduzir o conteúdo nos exames. Por outro lado, não se está a favor da falta de pesquisa e de ordem ao combater a educação bancária. Pelo contrário, deve-se haver uma busca constante pelo docente do conhecimento e também de estimular o educando nessa busca, considerando a condição de seres inacabados; deve-se também buscar criar um ambiente favorável de dialogicidade para a construção do ensino aprendizagem. Preza-se a qualidade do ensino e o desenvolvimento da capacidade do ser humano como ser pensante e transformador da realidade.

Há a necessidade cada vez maior de que as virtudes necessárias ao professor, como humildade, esperança e alegria, seja cada vez mais aguçadas a fim de que ele consiga em condições adversas fazer predominar o ensino-aprendizagem da emancipação e libertação do ser humano.

No Direito faz-se cada vez mais relevante uma formação crítica e transformadora. As leis e a constituição do país são produtos da elaboração do ser humano. A sua modificação e transformação deverá corresponder aos anseios sociais e devem estar voltadas para que haja mais igualdade social e para que os direitos fundamentais, como moradia, saúde, educação e lazer possam cada vez mais se concretizar. O pensamento que parece ser utópico torna-se condizente com a sede de justiça, tão presente na pedagogia de Paulo Freire.

## **6. Referências**

ANDREOLA, Antônio Balduino. *Paulo Freire e o problema dos conteúdos*. Disponível em:  
<<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2701>>  
. Acesso em: 20 mai. 2018

BRAATZ, Tatiani Heckert e KREPSKY, Giselle Marie. *Ensino jurídico e contemporaneidade*. Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2500\\_1531.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2500_1531.pdf)>.  
Acesso em: 19 mai.2018.

COSTA, Fabrício Veiga. *Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido*. Disponível em:  
<<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555>> Acesso em: 19 maio 2018.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *O professor universitário como educador*. Disponível em:  
<[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1135/1/FPF\\_OPF\\_01\\_0006.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1135/1/FPF_OPF_01_0006.pdf)> Acesso em: 14 jun. 2018.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Disponível em:  
[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo\\_Freire\\_e\\_a\\_Paix%C3%A3o\\_de\\_Ensinar.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo_Freire_e_a_Paix%C3%A3o_de_Ensinar.pdf). Acesso em: 20 maio 2018

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Disponível em:  
<[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/PF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/PF_PTPF_12_069.pdf)> Acesso em: 14 jul. 2018.

GIL, Antônio. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Marta. FAVERO, Altair Alberto. *A docência na educação superior: do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem*. Disponível em:  
<[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2160d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2160d.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2018.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito*. Disponível em:  
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29073-29091-1-PB.pdf>> Acesso em: 22 maio 2018.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas; JESUS, Mailsa Silva de Jesus. *Pedagogia e ensino jurídico: a experiência da “roda pedagógica” - Desafios e contribuições para a prática docente do curso de Direito da faculdade católica Rainha da Paz – FCARP*. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=90cc440b1b8caa5>  
2. Acesso em: 08 jun. 2018.

LINHARES, Maria Tereza M. *Educação, currículo e diretrizes curriculares no Curso de Direito: um estudo de caso*. Disponível em:

<<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp091501.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Planejando atividades de ensino aprendizagem para o curso de Direito*. In: *Pensando o Direito no Século XXI*. v.II. Disponível em:

<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/V\\_D-\\_FINAL\\_2a\\_ed\\_Educacao\\_Juridica\\_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/V_D-_FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 jul. 2018

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Resolução CNE/CES n. 3/2017, estágio supervisionado e núcleo de prática jurídica*. Disponível em: <[http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E\\_BOOK\\_Desafios\\_do\\_Ensino\\_Juridico\\_no\\_Seculo\\_XXI\\_21.pdf](http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Desafios_do_Ensino_Juridico_no_Seculo_XXI_21.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2018.

SOUSA, Mônica Medeiros. *O ensino jurídico: uma abordagem da conduta do docente à luz dos ensinamentos de Paulo Freire*.

Disponível em:

<<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=79b8072704504943>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

A EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À  
EDUCAÇÃO E DO EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA  
ATRAVÉS DA DISPONIBILIZAÇÃO DE NOÇÕES  
JURÍDICAS E DE CIDADANIA NO ENSINO BÁSICO

THE EFFECTIVENESS OF THE FUNDAMENTAL RIGHT  
TO EDUCATION AND THE FULL EXERCISE OF  
CITIZENSHIP THROUGH THE AVAILABILITY OF LEGAL  
NOTIONS AND CITIZENSHIP IN BASIC EDUCATION

*Bárbara Fabiane Alves e Silva Resende*<sup>31</sup>

*Ivan Dias da Motta*<sup>32</sup>

**Resumo:** O direito fundamental à educação está amplamente protegido na Constituição Federal Brasileira, contudo, nota-se que ele não tem sido plenamente efetivado. Como objetivo da educação, busca-se o exercício pleno da cidadania. Porém, nota-se que as disciplinas ofertadas no sistema educacional brasileiro atual, não possibilitam que os alunos concluam o ensino médio aptos para esse desígnio. Para isso, esta pesquisa propõe que seja inserido nos currículos da educação básica, desde o ensino

---

<sup>31</sup> Graduada em Direito pela Universidade de Itaúna. Pós-graduada em Direito Eleitoral pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestranda em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Advogada Orientadora do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Itaúna.

<sup>32</sup> Doutor em Direito e Pós-doutor em Direito Educacional - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV: <http://lattes.cnpq.br/1508111127815799>

fundamental até o ensino médio, disciplinas de noções básicas de direito e de cidadania para que os indivíduos possam se sentir inseridos na sociedade em que se encontram e concluir sua educação básica, conscientes de seus direitos individuais e seus deveres como cidadãos.

**Palavras-chave:** Direito Fundamental à Educação; Noções de Direito; Exercício pleno da cidadania.

**Riassunto:** Il diritto fondamentale all'istruzione è ampiamente tutelato nella Costituzione federale brasiliana, tuttavia, si nota che non è stato pienamente applicato. Come obiettivo dell'educazione, cerchiamo il pieno esercizio della cittadinanza. Però, si fa notare che le discipline offerte nell'attuale sistema educativo brasiliano non consentono agli studenti di completare il liceo adatto a questo scopo. A tal fine, questa ricerca propone che i concetti di base del diritto e della cittadinanza siano inclusi nei programmi di istruzione di base, dalle scuole elementari fino a il liceo, in modo che gli individui possano sentirsi inseriti nella società in cui si trovano e concludere la loro educazione di base, consapevole dei loro diritti individuali e dei loro doveri di cittadini.

**Parole Chiave:** Diritto Fondamentale All'educazione; Nozioni di Diritto; Pieno Esercizio della Cittadinanza.

## 1. Introdução

Constitui objetivo de investigação da presente pesquisa a análise da efetividade do direito fundamental à educação no Brasil e do exercício da cidadania plena através da inserção de disciplina fixa nos currículos educacionais brasileiros de noções jurídicas e de cidadania.

A escolha do tema justifica-se pela sua relevância teórica e prática tendo em vista que a transformação social se dá através de lutas pelo exercício dos direitos fundamentais e os cidadãos, para que estejam aptos a exigir a efetividade de seus direitos, primeiramente devem ter consciência de quais são esses direitos. Adquirido esse conhecimento, é preciso, ainda, que o indivíduo se sinta inserido na sociedade em que se encontra para que tenha sentimentos que o façam buscar a melhora e desenvolvimento.

Para que seja possível esta análise é preciso que se defina as bases da educação como direito fundamental e como esse direito encontra-se protegido na Constituição Federal Brasileira, pormenorizadamente para observarmos que como objetivo da efetividade do direito à educação, tem-se o exercício da cidadania.

Faremos, então, uma apreciação do conceito de cidadania como fundamento da República Federativa Brasileira, constante expressamente no art. 1º da Constituição Federal Brasileira, também conhecida como “Constituição Cidadã”, para que seja demonstrada que o exercício da cidadania vai muito além do direito de sufrágio, do exercício de direitos políticos de “votar e ser votado”.

Feita essa análise, trataremos da inserção do ensino jurídico na base curricular como meio de exercício da cidadania de forma plena, através da capacitação do aluno para que tenha autonomia e pensamento crítico, permitindo-lhe um pensamento livre e consciente de seus direitos individuais e dos seus deveres como cidadão.

Para discutirmos a inserção destas disciplinas será, por fim, feita uma análise da aprendizagem do exercício da cidadania trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A partir das premissas supramencionadas saber-se-á se o exercício da cidadania plena será alcançado através da inserção de disciplinas de noções de direito e cidadania nos currículos escolares, como meio de garantia e efetividade do direito fundamental à educação.

Para que fosse possível estabelecer as diretrizes do presente estudo, foi feita pesquisa bibliográfica através de autores que abordam direta ou indiretamente a temática apresentada, além de pesquisa documental da legislação constitucional e infraconstitucional, através do método dedutivo.

## **2. A educação como direito fundamental**

Os diferentes contextos em que se desenvolveram os direitos fazem com que cada um deles tenha aspectos particulares e uma história própria, tendo em vista “as concepções religiosas, filosóficas ou ideológicas em nome das quais foi fomentado, as influências, conflitantes ou não, que sofreu, a objectivação que pode adquirir”, (JORGE MIRANDA, 2006).

Os direitos sociais, são classificados pela teoria clássica como sendo de segunda dimensão e são contextualizados na passagem do Estado Liberal para o Estado Social, ao longo do século XIX, quando, com o advento da revolução industrial, as condições de trabalho eram cruéis e desumanas.

Diversos movimentos surgiram buscando a implementação da igualdade entre os indivíduos e o reconhecimento de direitos sociais, culturais e econômicos, tendo em vista que a ausência de atuação do Estado nas relações sociais causou grande desigualdade social, desta forma era necessária uma reestruturação dos direitos fundamentais em contraponto ao individualismo do modelo anterior.

Através da necessidade da assistência social pelo Estado, origina-se o Estado Social de Direito, objetivando a melhora da qualidade de vida e de trabalho do cidadão e surgem, então, os direitos denominados “sociais, econômicos e culturais” bem como os direitos coletivos ou da coletividade (BONAVIDES, p. 578), sendo consagrados os direitos à saúde, à educação, trabalhistas, previdenciários, conforme previsões em documentos que surgiram após a Primeira Guerra Mundial, tais como, a Constituição de Weimar e o Tratado de Versalhes, ambos de 1.919, a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no mesmo ano e as Revoluções Mexicanas (1.911) e Russa (1.917).

“A Educação é um direito indisponível, por ser considerado essencial aos anseios e objetivos da sociedade. Não se trata de direito de espectro exclusivamente individual, uma vez que o seu exercício está diretamente atrelado à concretização dos fins e dos objetivos do Estado” (COSTA, 2018).

O direito fundamental à educação é objeto de muitos fóruns internacionais e dentre estes, na Tailândia em 1990, onde a comunidade internacional produziu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, considerada um marco fundamental para

as reformas educacionais nos diferentes países, reafirmando a importância da educação para a melhora da realidade social.

A Educação “é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social” (LUNA, 2015). Conforme leciona MORAIS (2015, p. 217), “a educação como parte do sistema equitativo de cooperação, que caracteriza uma sociedade bem-ordenada, tem por objetivo a capacitação de indivíduos para serem cidadãos autônomos, membros transformadores da sociedade e de suas próprias vidas, objetivando a concretização da dignidade humana”.

Trindade (2007) aponta a dimensão da abrangência do direito à educação:

A educação é universal por constituir um direito de todos, sem distinção, devendo ser assegurada e mantida, em igualdade de condições, a todos os cidadãos; deve desenvolver o máximo da potencialidade, tendo em vista o mais perfeito aprimoramento do homem na sua condição pessoal e social; constitui um direito público subjetivo, sendo obrigatório o ensino fundamental, com progressiva extensão ao médio e superior, razão pela qual constitui garantia irrenunciável; é irreversível, porquanto, uma vez absorvido o conhecimento, este não pode ser anulado ou apagado, ou seja, o homem não pode voltar ao *status quo ante*. Por fim, a educação é personalíssima uma vez que deve considerar

as condições pessoais do educando, suas necessidades e suas potencialidades.

Portanto, “a educação é elemento insubstituível de busca e efetivação dos direitos fundamentais” (LUNA, 2015), uma vez que sendo disponibilizada de forma universal e de qualidade resultará em indivíduos conscientes e capazes de participar de uma sociedade politicamente organizada, mais igualitária e que atenda às necessidades sociais com maior equidade.

### **3. O direito à educação na Constituição Brasileira**

A Constituição Brasileira de 1988, é a constituição mais extensa no que tange à tratativa do direito à educação e, conhecida como “Constituição Cidadã”, é o instrumento legal mais avançado do ordenamento jurídico brasileiro que, à época de sua promulgação, coadunava com o processo histórico de redemocratização do país.

O direito fundamental à Educação está previsto na Constituição Brasileira de 1988, no Título II que trata “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, especificamente no Capítulo II “Dos Direitos Sociais, art. 6º e no Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, nos artigos 205 a 214, além de dispositivos esparsos e outros constantes do ADCT – Ato de Disposições Constitucionais Transitórias.

Ao elencar o direito fundamental à educação dentre os seus direitos fundamentais constitucionais, o legislador objetiva

garantir, também, a cidadania aos seus beneficiados, para que construam o Estado de Direito conforme o paradigma democrático, tendo em vista que para se falar em democracia, há que existir a figura do cidadão e este não existe sem que haja educação de qualidade.

Nota-se a preocupação do legislador constituinte em estabelecer os critérios para a execução estatal do direito fundamental à educação, assim como sua intenção em dividir essa tarefa entre o Estado, a família e a sociedade, conforme dispõe o art. 205, cujo conteúdo será aprofundado mais à frente.

Além da divisão de responsabilidades acima mencionada, com o intuito de controlar a atividade estatal, os artigos seguintes da Constituição Federal Brasileira trazem como o ensino deverá ser garantido aos cidadãos: o art. 206 trata dos princípios basilares do ensino, dentre eles a igualdade de condições, a liberdade de aprender e de ensinar, o pluralismo de ideias e a gratuidade do ensino; o art. 207 trata como será efetivado o ensino nas universidades; o art. 208 dispõe sobre o dever do Estado em garantir a educação em seus diversos níveis, como por exemplo, educação básica, ensino médio, educação infantil, ensino noturno, dentre outros direitos; o art. 209 dispõe sobre o ensino na iniciativa privada.

Ainda nesta seção I, que trata da educação, o art. 210 dispõe acerca dos conteúdos fixados; o art. 211 trata de como será organizado o ensino em todos os entes da federação e os artigos 212 e 213 em como será distribuída a receita e financiado o ensino nos entes e o como os recursos públicos devem ser aplicados; por fim, o art. 214 dispõe sobre o plano nacional de educação.

Como dito alhures, o art. 205 da Constituição Federal de 1988, prevê expressamente 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”.

Ao dispor que a educação visa o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, o legislador reforça um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, constante expressamente no artigo 1º, da Constituição brasileira de 1988.

#### **4. O conceito de cidadania como fundamento da república federativa brasileira**

Na esteira do que está previsto constitucionalmente, o Ministério da Educação em seu site, ao fazer a apresentação de sua secretaria de Educação Básica, diz que “A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Deixando de lado da análise desta pesquisa a educação como meio de qualificação para o trabalho, façamos o corte metodológico nos outros dois objetivos constitucionais para a educação, quais sejam, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

A priori, vale justificar que um objetivo pressupõe a existência do outro, ou seja, para que haja o pleno desenvolvimento da pessoa, ela deve estar preparada para o

exercício da cidadania, tendo em vista que o indivíduo que tem uma educação básica de qualidade, tem conhecimento dos meios e exercer todos os seus outros direitos.

Muito se fala sobre cidadania, mormente ligada ao direito de sufrágio. Contudo há que se ter em vista o conceito amplo de cidadania para que se possa objetivar a transformação social.

O exercício da cidadania pressupõe a interação entre o indivíduo, a sociedade e o Estado, refletindo no exercício de direitos políticos, sociais e civis e não apenas à participação política (ativa ou passiva), conforme propôs Alexandre César (2002, p. 37):

Pode se dizer, de plano, que a limitada concepção de cidadania dominante no discurso jurídico contemporâneo não é suficiente às pretensões desta obra. Entretanto, faz-se necessário explicitá-la como forma de demonstrar seu reducionismo e, até certo ponto, denunciar a desarmonia entre os conceitos jurídicos, mesmo que constitucionalizados, e a dinâmica da sociedade. A teoria jurídica dominante no Brasil tem relegado a cidadania a uma categoria “estática e cristalizada” tendo por conteúdo “a soma da nacionalidade mais direitos políticos, concebidos basicamente como direitos eleitorais (votar e ser votado)”.

Em sentido amplo, cidadania pressupõe “o engajamento na gestão da res pública e no interesse da coletividade, interagindo

e interferindo na esfera das políticas sociais e na tomada de decisões, auxiliando ou fiscalizando” (BORGES, 2016), não somente em atividades formais e corriqueiras (voto, registro de nascimento), mas incutindo no cidadão a consciência dos direitos aos quais estão sujeitos e inspirando-os a lutar para que sejam efetivamente aplicados.

“A cidadania, portanto, está integralmente vinculada a ideia de participação social, remetendo o indivíduo a um envolvimento em atividades enquanto membro de uma coletividade. A cidadania investe o indivíduo de um status jurídico”. (BORGES, 2016).

“Ser cidadão é conferir aos indivíduos aptidão no que tange à efetiva possibilidade de exercício de seus Direitos Fundamentais” (COSTA, 2018).

Sobre o que é cidadania, Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior (2004, p. 79), assim se posicionam:

A expressão cidadania, aqui indicada como fundamento da República, parece não se resumir à posse de direitos políticos, mas, em acepção diversa, parece galgar significado mais abrangente, nucleado na ideia, expressa por Hannah Arendt, do direito a ter direitos. Segue-se, nesse passo, que a ideia de cidadania vem intimamente entrelaçada com a de dignidade da pessoa humana.

Em todo esse contexto jurídico-constitucional apresentado, verifica-se que “a escola é um *lócus* de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Trata-se da

oportunidade de ter acesso à instrução técnico-formal, além de conviver com realidades plurais e com a diversidade, característica prevalente e indispensável às sociedades democráticas” (COSTA, 2018). Não obstante a educação para o preparo para o exercício da cidadania inspire o aluno a participar da política, conscientizando-o da importância e implicações de suas escolhas, torna-o, ainda, um agente ativo da democracia.

Neste sentido, César (2002, pag. 24) dispõe que “acesso à educação, saúde e alimentação dignas, participação real nas decisões políticas, meio ambiente equilibrado, pleno emprego, ausência de qualquer tipo de discriminação, dentre muitos outros, são atualmente elementos fundantes de um amplo e dinâmico conceito de cidadania em constante construção”.

Além disso, através da oferta de uma educação de qualidade, é possível conferir aos indivíduos liberdade de pensamento e discernimento para que eles possuam autonomia e dignidade para efetivar o exercício de todos os outros direitos fundamentais de forma plena.

Nesse sentido é que surge a necessidade de que seja incluída na base curricular do ensino básico a disciplina de noções básicas de direito e cidadania, para que as pessoas tenham consciência de seus direitos e deveres e possam exercer sua cidadania de forma plena.

## **5. A inserção do ensino jurídico na base curricular como meio de exercício da cidadania de forma plena**

A escola não pode ser apenas um lugar de reunir pessoas para serem doutrinadas. Ela tem como objetivo dar a cada indivíduo, ao longo de toda sua vida, a capacidade de participar, ativamente, da sociedade em que se encontra incluído.

Nas sociedades complexas é importante que a preocupação com as questões sociais ultrapasse a pessoa do político eleito. Cada indivíduo membro da coletividade deve assumir suas responsabilidades em relação aos outros em todas atividades de seu cotidiano. “Há, pois, que preparar cada pessoa, para essa participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola” (DELORS, 2001, p. 61).

A instrução cívica não pode ser uma simples disciplina de ensino, “não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática, que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como exercício de sua liberdade e limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (DELORS, 2001, p. 61).

Noutro giro, o objetivo da inserção de disciplina específica de noções de direito e cidadania, não se trata de formar bacharéis em direito na conclusão do ensino médio e sim, dar condições para que os alunos, ao saírem do ensino médio, com aproximadamente 16 a 18 anos de idade, se aproximando de adquirir capacidade civil para os exercícios de todos os atos de sua vida ou logo após adquiri-la, possua condições autônomas de

construir um pensamento crítico acerca da realidade social em que se encontra inserido, conforme leciona Brandão e Coelho (2011, p. 29) “não se busca com o ensino dos direitos e garantias constitucionais tornar o cidadão um bacharel em Direito, mas sim, deixá-lo consciente de que, nas situações em que seus direitos forem violados, ele possa ter a necessária informação para agir em defesa dos mesmos”.

Detendo tais condições de se ver inserido na sociedade, o indivíduo estará pronto para o exercício da cidadania em sentido amplo, além de saber escolher melhor os caminhos que considera importantes para o país, saberá buscar seus próprios direitos da forma adequada, tendo em vista que terá conhecimento mínimo de quais são esses direitos fundamentais, restando garantidos os princípios da dignidade da pessoa humana e do acesso à justiça.

No livro “Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”, conhecido como Relatório Jacques Delors, traz o exemplo, da Hungria que, criou o programa intitulado “Educação para a democracia” com objetivo de encontrar meios de dar impulso a instrução cívica e ao exercício responsável da cidadania no país.

Dentre os princípios do programa, propostos a professores e alunos, tem-se “a iniciação às questões de direito”, que visava demonstrar a importância do conhecimento de direito em democracia e a importância dos princípios fundamentais que regem os procedimentos jurídicos. Concluiu-se, com o programa, a necessidade de reformar o sistema de educação, diante da

dificuldade de ensinar democracia em instituições de caráter autoritário.

Assim, para que seja possível alcançar os objetivos aqui pretendidos, de formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos e de suas responsabilidades perante o ambiente que o circundam visando a transformação social, faz-se necessário que a escola seja um espaço democrático, além de “ser um espaço onde crianças e adolescentes buscam e encontram instrução formal, é sabido que se trata da oportunidade de os alunos conviverem com a diversidade e a pluralidade de concepções e visões de mundo” (COSTA E PELET, 2017).

O aluno deve construir uma capacidade crítica que lhe permita um pensamento livre e autonomia para que durante sua vida saiba conciliar o exercício dos direitos individuais à prática dos seus deveres como cidadão. Desta forma, “A educação dos cidadãos, deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um”. (DELORS, 2001, p. 63).

Nesse contexto, o art. 210 da Constituição Brasileira de 1988, estabelece que “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” e o art. 214 prevê que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, [...], com o objetivo de [...] definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para

assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]”.

A legislação infraconstitucional e os documentos que norteiam a educação básica são a Lei. 9.394/1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>33</sup> e o Plano Nacional de Educação<sup>34</sup>, aprovado no Congresso Nacional em 26 de junho de 2014, além do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## **6. A aprendizagem do exercício da cidadania trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

No ano de 1996 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, cujo objetivo é estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, que, na esteira do disposto na Constituição Federal, traz, no seu Título II, art. 2º, que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, demonstrando, já de início, a preocupação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Mais à frente, no art. 22, a LDB reitera que será assegurado ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e no art. 26, ao tratar dos currículos

---

<sup>33</sup> “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. (DIRETRIZES, pág. 4)

<sup>34</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. (Portal do MEC)

comuns dos diversos níveis de educação, dispõe no §1º que “os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, demonstrando que a escola se obriga a inserir o educando na sociedade e na política brasileira, devendo demonstrar meios aos quais os alunos dispõem para participar ativamente do ambiente em que vivem, incluindo desde a educação no trânsito até a instituição que deverá procurar para reivindicar seus direitos.

Nesse sentido, dispõem Brandão e Coelho (2011, p. 21), que:

A inclusão da disciplina no currículo escolar, além de proporcionar ao cidadão o conhecimento dos seus direitos e garantias contidos na Constituição Federal, visa também estimular este sobre os seus deveres com a coisa pública, como: respeitar os sinais de trânsito, não jogar papel nas vias públicas, etc. Detrás desses comportamentos, por mais insignificantes que eles sejam, está o respeito à coisa pública.

O conhecimento e a compreensão destes instrumentos, tão importantes quanto à alfabetização básica, tornam possível ao cidadão ser consciente, perspicaz, hábil e participativo na co-gestão da vida pública, na defesa e na expansão dos seus direitos e no cumprimento de seus deveres.

Ainda no art. 26, § 9º, consta outra obrigação do Estado em relação à disponibilização de um ensino adequado para o exercício da cidadania, conforme quer o ordenamento jurídico brasileiro, ao dispor que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo [...]”.

O autor Carlos Roberto Jamil Cury nos dá notável lição acerca da completude da educação básica ao afirmar que “resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes”.

Os artigos seguintes da LDB, tratam especificamente dos currículos de cada nível do ensino e, como é de se esperar, a lei traz como diretriz, no art. 27, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, no art. 29, que a educação infantil visa o desenvolvimento integral da criança, no art. 32, que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, inclusive “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” e, no art. 35, que o ensino médio tem como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”.

Resta evidenciado, pelo exposto acima, que uma disciplina que prepare o aluno para o exercício da cidadania, seu pleno desenvolvimento e a preparação para o trabalho é tão

importante quanto as disciplinas básicas que compõem os currículos, como português, matemática, história, dentre outras.

Lecionar noções de direito do consumidor para que o indivíduo esteja consciente em todas as relações de consumo que ocorrem diariamente em sua vida, direito civil para que tenha consciência do sistema jurídico em que se encontra, noções de direito penal para que saiba praticar atos lícitos e, como quer a legislação pátria, não alegar desconhecimento da lei a fim de descumpri-la, direito tributário para que se responsabilize e fiscalize os poderes é de suma importância para o exercício pleno da cidadania.

Além desses e senão os mais importantes, são noções de direito constitucional e de direito eleitoral, para que o cidadão conheça a estrutura e o funcionamento de todo o sistema jurídico brasileiro, bem como a competência de cada Poder do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), para que compreenda as responsabilidades de cada Poder e possa buscar a efetivação de seus direitos daqueles que tem competência para lhes dar efetividade e tenha responsabilidade sobre a importância de exercer seus direitos políticos de forma consciente. “Saberão onde interpor suas demandas, serão ouvidos pelos agentes públicos corretos e cumprirão seus deveres de cidadão à medida que seu nível de conscientização for aumentando. Este é o comportamento que faz aumentar o nível de bem estar social” (LUNA, 2015).

A disciplina de cidadania, assim como as noções de direito, é importante e já se encontra inserida no ordenamento jurídico conforme supramencionado. Neste momento, a escola se

responsabilizaria em englobar desde discussões acerca do respeito ao próximo, educação de trânsito, respeito ao meio ambiente, responsabilidades sobre a res pública e seus direitos e deveres políticos.

Por óbvio que esta proposta de inserção de disciplina de noções de direito e cidadania, não substitui o dever da família de educar o indivíduo para que tenha respeito aos limites impostos pelo final do seu direito e o início do direito do próximo, nem tampouco o de valores intrínsecos pessoais e culturais de cada família.

O objetivo é fazer com que, por meio da convivência familiar, social e escolar o aluno se sinta responsável pelo futuro da sociedade em que se encontra inserido, bem como da transformação social que é possível ser efetivada a partir do exercício consciente da cidadania, por todos os cidadãos.

Uma educação que realmente transforme a realidade social, deve passar necessariamente por resoluções de questões que foram percebidas, discutidas e que despertaram soluções que devem ser testadas, a partir dos conteúdos já documentados pela literatura especializada. (...) Este percurso na direção da cidadania somente será possível se a Educação recebida desde o nascimento até o momento da morte, nos vários ambientes sociais a que o homem moderno é exposto, for acrescida da educação formal das Instituições de Ensino, para que a condição de sobrevivência seja maior, e crescente o nível de dignidade. (LUNA, 2015).

Além da inserção da disciplina jurídica no ensino médio, vale a pena revisitar as diretrizes educacionais brasileiras desde o ensino fundamental. Para isso é importante que os legisladores responsáveis por tal mudança conheçam a cultura da educação de outros países do mundo que são exemplo de um sistema educacional bem-sucedido.

Vale lembrarmos do belo exemplo de educação e cidadania que os japoneses deram aos brasileiros na copa do mundo de 2014, que o Brasil foi sede, quando os torcedores japoneses juntavam o lixo dos estádios onde estavam assistindo aos jogos. O que para eles é comum, causou espanto em muitos brasileiros que frequentam os estádios e não se responsabilizam por seu próprio lixo.

Não restam dúvidas que esse exemplo japonês reflete uma boa educação para a cidadania. O indivíduo se vê como parte do todo, do lugar onde se encontra e entende a necessidade de preservar o ambiente para que ele mesmo possa usufruir de um ambiente com qualidade. A educação japonesa passa, antes de disciplinas e testes, por uma educação para a cidadania, onde aprendem boas maneiras, se responsabilizam pela limpeza da sala de aula e com isso entendem conceitos de higiene e responsabilidade, são iguais em termos de alimentação e vestimenta e, com isso, aprendem a respeitar o próximo e tratar todos como iguais.

Precisamos, então, ter em mente bons exemplos como este, para melhorarmos a educação básica brasileira e podermos contar com futuros cidadãos mais conscientes que não sentirão

estranheza ao se depararem com cenas iguais à da copa do mundo de 2014.

## 7. Conclusão

A proteção do direito à educação se intensifica no momento em que se buscava a melhora na qualidade de vida e de trabalho. A partir da educação de qualidade, formando cidadãos conscientes é que será possível viver em uma sociedade bem-ordenada.

A Constituição Federal Brasileira, inaugura no ordenamento jurídico a busca, através da educação, pelo exercício pleno da cidadania e da preparação para o trabalho a partir do desenvolvimento da pessoa.

Para que seja possível a implementação verdadeira de um Estado Democrático de Direito, é preciso, primeiramente, que haja democracia nesse Estado. Como podemos falar de democracia sem dar condições de igualdade para os cidadãos?

A proposta que foi apresentada através desta pesquisa responde à pergunta acima com o argumento firme de que para que se conquiste a tão sonhada democracia em caráter amplo, é preciso que os indivíduos que compõem a sociedade tenham capacidade de exercício pleno da cidadania e que possuam condições de se sentirem inseridos na sociedade para que se responsabilizem pela sua evolução e desenvolvimento.

O despertar deste sentimento de pertencimento e responsabilização social se dá na escola, através de uma educação de qualidade e apta a garantir que os educandos tenham

consciência das consequências de seus atos. Começando com a inclusão dos alunos nas responsabilidades do meio em que se encontram, através do ensino de qualidade, passando pela aprendizagem do ensino jurídico e o conhecimento de direitos e deveres enquanto cidadãos inseridos na sociedade, da organização do Estado em que se encontram saberão onde e como devem lutar pela efetividade de seus direitos, garantindo, assim, amplo acesso à justiça.

Conforme foi amplamente exposto no presente trabalho, para que essa evolução ocorra, não há a necessidade de se realizar grandes mudanças nas diretrizes educacionais brasileiras, tendo em vista que tanto a Constituição Federal Brasileira quanto as leis infraconstitucionais que regulamentam o ensino no Brasil, já preveem que a escola é responsável por minar o sentimento de cidadãos em seus alunos.

Para que brote esse sentimento, faz-se necessária a inserção de disciplina fixa de noções básicas de direito e de cidadania desde o ensino fundamental até a formação completa do indivíduo no ensino médio, tendo em vista que a formação pessoal do cidadão começa desde o ensino fundamental à medida em que o aluno reconhece sua condição de sujeito de direito. Neste momento, as crianças buscam referências para a formação de valores próprios e, por isso, já se faz necessário que se inicie sua educação para cidadania, a partir de pequenos exemplos, pequenas responsabilidades e, então, comecem a compreender que cada um pode fazer a diferença no local onde se encontra. “A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que

construa sujeitos de direitos, devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar” (DIRETRIZES, p.39).

Assim, ao concluir o ensino médio, além de estar preparado para seguir no ensino superior e ter condições para o trabalho, o indivíduo estará formado como cidadão consciente de seus direitos fundamentais com aptidão para o exercício pleno da cidadania.

## 8. Referências

ARAÚJO. Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. *Curso de Direito Constitucional*. 8. ed. revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2004.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 29.ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2014.

BRANDÃO, Vinícius Paluzzy; COELHO, Melissa Meira V. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania. *Revista Online FADIVALE*, Governador Valadares, ano IV, nº7, 2011. Disponível em: <http://www.fadivale.com.br/revistaonline/revistas/2011/Artigo%20Vinicius.pdf>. Acesso em 18 jul. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <>. Acesso em 16 jul. 2018.

CESAR, Alexandre. *Acesso à Justiça e Cidadania*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2002.

COSTA, Fabrício Veiga. Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. *Revista Jurídica*. vol. 01, n°. 50, Curitiba, 2018. pp. 374-397. Disponível em:

<<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555/1519>>. Acesso em 15 jul. 2018.

COSTA, Fabrício Veiga; PELET, Mariel Rodrigues. A escola como *locus* do debate das questões de gênero: uma análise da constitucionalidade do projeto de lei “Escola Sem Partido”.

*Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*. Vol. 03, nº02, Maranhão, 2017. Disponível em:<

<http://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/2229>> . Acesso em 15 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jammil. *A educação básica como direito*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DIMOULIS, Dimitri. *Teoria Geral dos Direitos Fundamentais*. Dimitri Dimoulis, Leonardo Martins. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

FERREIRA, Pinto. *Comentários à constituição brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1998.

GLOBO ESPORTE. *Novo exemplo de civilidade: japoneses voltam a recolher seu lixo após partida*. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/rn/copa-do-mundo/noticia/2014/06/novo-exemplo-de-civilidade-japoneses-voltam-recolher-seu-lixo-apos-partida.html>>. Acesso em 16 jul. 2018.

HISTÓRIAS COM VALOR. *10 Feitos na educação dos japoneses que tornaram seu país num dos mais instruídos do mundo*. Disponível em: <<http://historiascomvalor.com/10-feitos-na-educacao-dos-japoneses-que-tornaram-seu-pais-num-dos-mais-instruidos-do-mundo/>>. Acesso em 16 jul. 2018.

LUNA, Maria Cecília de Carvalho Silva. *Responsabilidade internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa*. Itáúna, MG: 2015.

MIRANDA, Jorge. *Escritos Vários sobre Direitos Fundamentais*. Portugal: Principia, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretaria de Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em 16 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PNE em Movimento*.

Disponível em:

<[http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo\\_pne](http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo_pne)>. Acesso em 16 jul. 2018.

MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. *LIBERDADE RELIGIOSA:O Ensino Religioso na Assembleia Nacional Constituinte De 1987-1988*. Curitiba: Juruá, 2015.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. – 5. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, CF: MEC: UNESCO, 2001.

SENADO FEDERAL. *Japoneses mostram que educar é parte da solução*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/residuos-solidos/mundo-rumo-a-4-bilhoes-de-toneladas-por-ano/japoneses-mostram-que-educar-e-parte-da-solucao>>. Acesso em 16 jul. 2018.

TRINDADE, André. *Direito Educacional e Direitos Fundamentais: uma relação real*. In: TRINDADE, André (Coord). *Direito Educacional*. Curitiba: Juruá, 2007.

# A PESQUISA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO

## THE RESEARCH IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS ON SCIENTIFIC PRODUCTION IN LAW

*Fernanda Campos Marciano*<sup>35</sup>

*Deilton Ribeiro Brasil*<sup>36</sup>

**Resumo:** A produção científica é requisito para a qualificação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Entretanto, as inúmeras exigências governamentais e institucionais são por vezes incompatíveis com a realização de investigações aprofundadas. Neste artigo, a partir da pesquisa teórica e documental, realiza-se uma análise crítica da pesquisa no Brasil, sobretudo na área do Direito, de forma a se averiguar se a produção científica brasileira produz conhecimento ou meramente reproduz informações. A necessidade de mestrandos e doutorandos produzirem grande quantidade de trabalhos científicos prejudica a sua qualidade, o que precisa ser revisto, no intuito de atribuir alto padrão científico à pesquisa jurídica brasileira.

**Palavras-chave:** Pós-graduação *stricto sensu*; Produção científica; Pesquisa jurídica; Qualidade.

---

<sup>35</sup>Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Pós-graduada em Ciências Penais e Direito de Família. Mestranda do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Itaúna. Tabela. E-mail: fcampos03@hotmail.com

<sup>36</sup>Pós-doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina, Itália. Doutor em Direito pela UGF/RJ. Professor da graduação e do PPGD – Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna (UIT) e das Faculdades Santo Agostinho (FASASÉTLE).

**Abstract:** Scientific production is a requirement for the qualification of *stricto sensu* post-graduate courses in Brazil. However, the numerous governmental and institutional demands are sometimes incompatible with in-depth investigations. In this article, based on the theoretical and documental research, a critical analysis of the research in Brazil, especially in the area of Law, is carried out in order to ascertain if the Brazilian scientific production produces knowledge or merely reproduces information. The need for master's and doctoral students to produce a large number of scientific studies impairs their quality, which needs to be revised in order to assign a high scientific standard to Brazilian legal research.

**Keywords:** Post-graduation *stricto sensu*; Scientific production; Law research; Quality.

## 1. Introdução

Constituem metas do Plano Nacional de Educação (PNE) elevar a qualidade do ensino superior brasileiro, com maior incidência de mestres e doutores em seu corpo docente, bem como aumentar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Isso, por óbvio, sem deixar de observar o princípio de garantia do padrão de qualidade, estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Os cursos de mestrado e doutorado visam formar professores e pesquisadores. O objetivo principal do presente artigo é realizar uma análise crítica acerca da pesquisa científica

no Brasil, sobretudo em Direito, em busca de identificar se há efetivo trabalho investigativo e conseqüente produção de conhecimento.

Especificamente, pretende-se analisar os requisitos governamentais de qualificação e os critérios avaliativos institucionais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de forma a se identificar se esses critérios são ou não compatíveis com a qualidade da produção científica dos mestrandos e doutorandos brasileiros.

Muitas são as exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para que os cursos de mestrado e doutorado sejam (e permaneçam) credenciados, o que requer dos alunos e professores vasta produção científica, por vezes incompatível com o tempo cronológico.

A escolha do presente tema justifica-se em razão de sua relevância prática e teórica, tendo em vista a necessidade de se aprimorar a pesquisa científica em Direito no Brasil, de modo a dar primazia à sua qualidade, e não à quantidade.

A pergunta problema que norteará o debate proposto é a seguinte: a pesquisa científica em Direito no Brasil produz conhecimento ou simplesmente reproduz, com outras palavras, informações já existentes?

O estudo da temática em tela passa, inicialmente, por uma análise dos conceitos de ciência e técnica, apontando-se em qual desses campos, atualmente, está (ou deveria estar) a produção científica brasileira.

Em seguida, realiza-se uma abordagem das normas regulamentadoras do ensino superior brasileiro, sobretudo no que tange à pós-graduação *stricto sensu*, com destaque para as exigências governamentais e os critérios avaliativos institucionais dos referidos cursos.

Por fim, investiga-se a pesquisa científica em si, principalmente no ramo do Direito, a partir de uma análise crítica dos conteúdos produzidos.

Quanto à metodologia, o presente estudo desenvolveu-se por meio da pesquisa bibliográfica nos autores e estudiosos que debatem o tema proposto, construindo-se análises temáticas, teóricas e interpretativas para viabilizar o debate crítico-epistemológico do objeto de investigação. Utilizou-se, também, a pesquisa documental em textos normativos, como a LDB, PNE, Constituição Federal de 1988, no intuito de sistematizar as exigências do governo brasileiro no que tange à pós-graduação *stricto sensu*.

A delimitação do tema-problema se deu a partir do método dedutivo, partindo-se do estudo macroanalítico do ensino superior brasileiro, sobretudo no que tange à pós-graduação *stricto sensu*, para se chegar à análise crítica da pesquisa científica em Direito no Brasil.

## 2. Ciência e técnica

Antes de realizar um diagnóstico da situação da pesquisa científica em Direito no Brasil, com abordagem de seus elementos

e características, é importante pontuar o que vem a ser técnica e ciência.

Inicialmente, merece ser destacado o que está mais distante da ciência: o senso comum, isto é, a forma imediata como as pessoas conhecem a realidade, sem indagações ou questionamentos, por meio da experiência cotidiana.

Pedro Demo (2013, p. 30), ao tratar da demarcação científica, aborda primeiramente o que não é ciência. Segundo o autor:

O que marca o senso comum é ele ser um conhecimento acrítico, imediatista, crédulo. Não possui sofisticação. Não problematiza a relação sujeito/objeto. Acredita no que vê. Não distingue entre fenômeno e essência, entre o que aparece na superfície e o que existe por baixo. Ao mesmo tempo, assume informações de terceiros sem as criticar.

Ao discorrer sobre o “saber popular”, DEMO afirma que, apesar de desprovido de cientificidade, o senso comum é também uma forma válida de conhecimento.

Aduz, em busca de um conceito de ciência, que não o é, ademais, a ideologia, entendida como a “justificação de posições sociais” (2013, p. 31). Afirma, entretanto, que “a ciência contém senso comum, bem como ideologia, e esta contém aquele e vice-versa” (DEMO, 2013, p. 33).

Ainda abordando o que não é (totalmente) científico, tem-se a técnica. Uma visão técnica é uma visão simplista,

dogmática, em que se constrói e inventa respostas para explicações de fenômenos e torna-as verdades (cláusulas pétreas), criando-se segurança jurídica.

Segundo Aroldo Plínio Gonçalves (2012, p. 16), “a noção geral da técnica é de conjunto de meios adequados para a consecução dos resultados desejados, de procedimentos idôneos para a realização de finalidades”.

O que interessa no conhecimento técnico, assim, são os resultados, as explicações que serão consideradas verdades absolutas que, como dito, geram certeza. Nesse sentido, pode-se considerar o Direito um amontoado de disposições técnicas para justificar o controle social, o exercício do poder, a partir da ideia de segurança jurídica. Para garantir essa segurança jurídica, volta-se à técnica, no intuito de padronizar condutas e indivíduos. Ignoram-se, assim, as individualidades e criam-se padrões.

Então, a pergunta que se faz é: como sair da técnica? Isso se dá por meio de proposições científicas. A ciência busca relativizar proposições absolutas, aquilo que a técnica institui como absoluto. Por meio da ciência, desperta-se a curiosidade epistemológica. A ciência, a partir da filosofia e de argumentos racionais, visa desconstruir a técnica.

GONÇALVES (2012, p. 12), a respeito da ciência, aduz que:

Toda ciência, seja natural, social, cultural, divisões que se fazem pelo critério do objeto de investigação, pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos fundamentado, ou como uma atividade criadora de

conhecimento. De toda forma, independentemente de qual seja seu objeto, toda ciência se quer como uma competência explicativa de uma determinada realidade, seja ela natural ou cultural.

A epistemologia é a área da Filosofia que estuda a ciência, o conhecimento científico, a forma de compreender o mundo a partir da ciência. Consoante definição dada pelo dicionário do sítio *Google*, epistemologia é:

1. reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, esp. nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento.
2. freq. estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência. (BRASIL, *Google*)

Em busca de se alcançar conhecimento, a ciência parte da preposição de que nada é absoluto, tudo é relativo. O que relativiza o mundo são as problematizações levantadas pelos pesquisadores, que permitem propor novas teorias que relativizam as anteriores. Não se pode, então, trabalhar sobre padronização, categorização, isso engessa a forma de ver a ciência.

Aroldo Plínio, citando André Lalande, assevera que:

O termo ciência corresponde a um conjunto de conhecimentos e pesquisas que têm um grau suficiente de unidade, de generalidade, e susceptíveis de levar os homens que a ele se consagram a conclusões concordantes que não resultam de convenções arbitrárias ou de gostos e interesses individuais que lhes sejam comuns, mas de relações objetivas que se descobrem gradualmente e que possam ser confirmadas por métodos de verificação definidos. (GONÇALVES, 2012, p. 12-13)

Essa definição, portanto, concebe a ciência tanto como “conjunto de conhecimento, tanto como pesquisa” (GONÇALVES, 2012, p. 13), cujos resultados são sujeitos à verificabilidade.

A pesquisa, assim, está no campo da ciência, a qual se utiliza de argumentos racionais para desconstituir a técnica. Consoante DEMO (2013, p. 22-23), “a atividade básica da ciência é a pesquisa, (...) atividade científica pela qual descobrimos a realidade”.

Nesse sentido, GUSTIN e DIAS (2006, p. 2) lecionam que:

Apesar de vivermos um momento de incertezas em relação à fundamentação do conhecimento científico, a ciência, dentre todas as demais formas de conhecer a realidade, parece ser a que ainda pode

contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a alteração do status quo vigente. Apesar das mazelas a que se prestou, à ciência resta proporcionar a democratização do conhecimento produzido e a melhoria das condições sociais da humanidade.

No campo do Direito, as investigações deverão estar sempre “voltadas à procura de possibilidades emancipatórias dos grupos sociais e dos indivíduos e pelo conteúdo moral dessa emancipação” (GUSTIN; DIAS, 2006, p. 7).

A ciência, assim, sobretudo a partir da teoria e da crítica, deve buscar sempre descategorizar, despadronizar, ressignificar, desconstruir os dogmas da técnica, com relevância teórica e social. Nessa perspectiva teórica e crítica é que deveriam estar inseridas as produções científicas provenientes dos mestrados e doutorados brasileiros.

A seguir, far-se-á uma análise da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, cujos cursos deveriam formar primorosos pesquisadores e professores. Abordar-se-á seus desafios, características, normas regulamentadoras, critérios avaliativos, de forma a se verificar sua compatibilidade com a desejada qualidade da produção científica.

### **3. Os desafios da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**

#### **3.1 A precarização do ensino superior brasileiro**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.343/1996) é a legislação que define e regulamenta o

sistema educacional brasileiro, fundamentada nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988, que ratifica o direito à educação, do ensino básico ao superior.

Dentre as finalidades da educação superior (art. 43, incisos I e III), objeto deste trabalho, estão o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, bem como o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, no intuito de promover o desenvolvimento da ciência (BRASIL, 1996).

Decorrente da norma programática inserta no art. 214 da CF/1988, em 2014, com vigência decenal, foi sancionado o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005/2014), com o objetivo de estabelecer as diretrizes, objetivos, metas e estratégias da política educacional brasileira, a qual abarca também o ensino superior.

São metas do PNE (metas 13 e 14) o aprimoramento da qualidade da educação superior no Brasil, ampliando-se o número de mestres e doutores no seu corpo docente, bem como o aumento do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014).

Apesar desse desejo de expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo no tocante aos cursos de mestrado e doutorado, não se pode olvidar do princípio elementar da educação insculpido na CF/1988, art. 206, inciso VII, de garantia de padrão de qualidade do ensino, ratificado pela LDB, art. 3º, IX.

Segundo GUSTIN e DIAS (2006, p. 2), “o ensino superior deve refletir sobre o conhecimento que procura

transmitir e sobre a formação que deve necessariamente proporcionar aos seus alunos”.

Entretanto, o que se vê é uma precarização da qualidade do ensino superior no Brasil. A esse respeito, ALVES e COSTA (2017, p. 388-389) apontam:

Notadamente, a qualidade dos cursos é fator de grande relevância, principalmente em razão da grande expansão do ensino superior na última década. Surge uma preocupação com a qualidade dos cursos diante do amplo acesso ao ensino e, ainda, o público que é recebido pelas instituições de ensino superior.

Fato é que a educação básica no país, principalmente ofertada pelas escolas públicas, é deficitária, com baixos investimentos, professores mal pagos e, em consequência, alunos mal preparados para ingressarem no ensino superior.

Aliado a isso, ocorre no Brasil uma propagação de instituições de educação superior privadas interessadas mais na quantidade de alunos matriculados que na qualidade desses alunos ou do ensino oferecido a eles.

No que tange à expansão da educação superior privada no país, Fabrício Veiga Costa assevera que esse fenômeno:

[...] especificamente na última década, oportunizou o acesso amplo à formação superior a pessoas das mais diversas classes sociais, valores e formações morais, destacando-se que tal formação até o final da

década de noventa era algo restrito a uma parcela muito pequena da população brasileira. Na medida em que tivemos esse fenômeno da capilarização e interiorização da formação superior privada no Brasil houve a potencialização de conflitos de interesses decorrente de inúmeros fatores, dentre os quais podemos destacar a formação deficitária de muitos alunos que ingressaram e ainda ingressam no ensino superior movidos pelo sonho de obterem a respectiva formação gradualística. Tais conflitos de interesses decorrem, na maioria das vezes, do fato de o aluno das Instituições Privadas de Ensino enxergar-se como consumidor, que pagando regularmente sua mensalidade terá direito ao diploma superior. (COSTA, 2015, p. 46)

Um ensino básico deficitário tem como consequência a formação de um aluno pouco preparado. Esse aluno não consegue ingressar nas universidades públicas, mais concorridas, mas é absorvido por aquelas (sem generalizar) instituições privadas mercantilistas, que se interessam pelo valor da matrícula e não pela qualidade do curso ou da formação do discente. Este, uma vez diplomado, ingressa nos cursos de pós-graduação, inclusive *stricto sensu*.

Nesse sentido:

É importante mencionar que, do mesmo modo que o ensino superior – graduação – tem sofrido uma certa precarização, a

consequência lógica é que a pós-graduação, principalmente a *stricto sensu*, também passe por um período de precarização, uma vez que o público que cursou um ensino superior precarizado, ou pelo menos parte dele, é o que buscará a formação continuada na pós-graduação. (ALVES; COSTA, 2017, p. 391)

A baixa preparação do aluno que chega à pós-graduação *stricto sensu*, assim, é um dos desafios desses cursos para se desenvolver uma produção científica de qualidade. Além disso, tem-se as muitas exigências governamentais e os critérios avaliativos institucionais, a seguir analisados.

### **3.2 Os critérios de avaliação governamentais e institucionais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu***

O ensino superior brasileiro está dividido em graduação, pós-graduação e extensão. A pós-graduação subdivide-se em especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. Estes dois últimos, focos deste estudo, são considerados a pós-graduação *stricto sensu*.

Para atuar na expansão e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no país, foi criada, na década de 1950, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação – MEC.

Dentre as suas finalidades, está a realização de avaliações quadrienais dos referidos cursos, podendo determinar o

descredenciamento dos cursos que apresentam nota baixa ou insuficiente.

Os conceitos atribuídos aos programas pela CAPES vão de 1 (um) a 7 (sete), sendo 1 (um) e 2 (dois) fraco e deficiente, respectivamente, razão pela qual são descredenciados. A pontuação 3 (três), considerada regular, é a nota inicial atribuída a um curso. O conceito 4 (quatro) é bom, 5 (cinco) muito bom, o que significa excelência do programa em nível nacional; 6 (seis) e 7 (sete) representam excelência de nível internacional. A cada avaliação, a pontuação pode ser aumentada ou diminuída.

As avaliações da CAPES tem como características as seguintes: a) são realizadas por cientistas destacados em suas áreas de conhecimento; b) conferem grande relevância à produção científica dos orientadores (em regra, doutores); c) consideram a qualidade da produção científica dos discentes, tanto em seus trabalhos de conclusão quanto em textos que apresentem ao longo de sua formação; d) desde 2007, apreciam o impacto social do programa, que pode ser tecnológico, econômico, educacional ou, ainda, consistir na redução dos indicadores de desigualdade social ou na melhora do Índice de Desenvolvimento Humano.

A qualificação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* considera, assim, além da estrutura física das instituições de ensino, inclusive quanto à quantidade e qualidade de acervos na biblioteca, também a estrutura intelectual, consubstanciada na produção científica dos discentes e docentes dos cursos.

Por essa razão, para sempre se manterem credenciadas e melhorarem seu conceito perante a CAPES, as instituições de

ensino passam a exigir muito dos alunos, sobretudo quanto à quantidade de produção acadêmica.

“As instituições se mobilizam de modo a criar um padrão de avaliação voltado eminentemente para o sucesso na avaliação institucional” (ALVES; COSTA, 2017, p. 392).

O mestrando ou doutorando, nesse contexto, deve escrever livros, capítulos, resumos expandidos, artigos, publicá-los em revistas estratificadas, sem contar a participação em seminários e congressos, internos e externos.

Além disso, tem o aluno que cursar as disciplinas para auferir os créditos, com elaboração de trabalhos e artigos para a respectiva aprovação, bem como pesquisar, investigar, estudar e escrever primorosamente a sua dissertação ou tese.

Essa necessidade de se atingir metas de produção científica, de realizar pesquisa científica “em massa”, parece ser incompatível com a qualidade dos textos produzidos.

A seguir, analisar-se-ão os critérios para que uma pesquisa científica, sobretudo em Direito, seja considerada qualificada, de forma a se verificar se as exigências institucionais impostas permitem ao pesquisador atingir este primor.

#### **4. A pesquisa científica em Direito no Brasil**

A pesquisa exige alguns critérios para ser considerada científica e, assim, ser fonte de produção de conhecimento. Consoante Pedro Demo (2013, p. 33-34):

De um lado, aparece uma atividade cercada de certos rigores de comportamento. O cientista procura tratar seu objeto dentro de certos rituais reconhecidos como importantes de modo geral: evita a credulidade, assume atitude distanciada, cita autores, usa uma linguagem estereotipada, quase um dialeto, busca definir os termos da forma mais precisa possível, emprega técnicas complexas de quantificação, confia apenas em testes rigorosos, e assim por diante. Pratica-se uma forma de treinamento voltada para conseguir dos alunos uma visão crítica da realidade, uma atitude mais objetiva, um domínio de autores e teorias, uma produção argumentativa insistente, e assim por diante. Há, assim, um rol de cuidados específicos, que, uma vez seguidos, parecem produzir o resultado imaginado, a saber, a ciência.

São características de uma obra científica de qualidade: coerência, entendida como inexistência de contradições; consistência, isto é, tem que ser capaz de resistir a argumentos contrários; profundidade, ou seja, desprovida de superficialidade, fruto de estudo minucioso acerca de seu objeto; originalidade, consubstanciada na capacidade de construir com autonomia; objetivação, compreendida como o esforço de ser objetivo; intersubjetividade, caracterizada pela “comparação crítica entre autores, teorias e escolas” (DEMO, 2013, p. 34-42).

Abordando a diferença entre ciências sociais, exatas e biológicas, ressaltaram ALVES e COSTA (2017, p. 393) que:

[...] o ramo da ciência jurídica, atrelado às ciências sociais aplicadas, se difere, obviamente, do ramo das ciências exatas ou biológicas, as quais possuem recursos laboratoriais de pesquisa científica, diferentemente do direito, o qual se vale de normas jurídicas e da imensidão dos conflitos intersubjetivos, bem como dos escritos deixados ao longo da história da sociedade. (...) No Direito, não é possível a criação de fórmulas para o regramento social ou a criação de padrões estanques, uma vez que qualquer dogma ou padrão de conduta, na ciência jurídica, está sujeita a relativizações e/ou exceções casuísticas.

A produção científica em Direito, assim, possui caráter transformador da sociedade. E como tal, necessita ser aprofundada, fruto de minucioso estudo, deve partir das aporias, de uma indagação sem resposta pronta, a qual será construída ao longo da discussão, com autonomia, iniciativa, criatividade.

A pesquisa jurídica tem o dever de proporcionar à sociedade ou a um grupo condições suficientes para uma mudança de paradigma voltada ao aprimoramento do bem-estar e à superação ou saneamento das aporias que do sistema-jurídico. (ALVES; COSTA, 2017, p. 393)

A pesquisa jurídica não pode se limitar apenas a dizer o que os outros pensam. Sustenta Renato Janine Ribeiro (1999, p. 190), que “não há pior inimigo do que a terra firme”.

Isto significa, no que nos diz respeito, que devemos deixar de lado pelo menos parte da desculpa bibliográfica. É claro que não se espera de ninguém que reinvente a roda: os autores que nos precederam deram passos formidáveis, e deles nós devemos valer para alcançar. Mas é preciso que eles sejam ajudas, e não muletas.

O pesquisador tem que debater o tema-problema, investigar, criticar, analisar o objeto proposto, de modo a deixar o seu DNA na pesquisa.

Marcos Nobre (2009), ao analisar a pesquisa científica em Direito no Brasil, afirma que há uma enorme confusão entre prática, teoria e ensino jurídicos no país. Segundo ele,

O problema que vem sendo sistematicamente identificado nas análises sobre a questão é o fato de o ensino jurídico estar fundamentalmente baseado na transmissão dos resultados da prática jurídica de advogados, juízes, promotores e procuradores, e não em uma produção acadêmica desenvolvida segundo critérios de pesquisa científica. (NOBRE, 2009, p. 7)

Por esta razão, afirma o autor (NOBRE, 2009, p. 11), que a produção científica brasileira se assemelha a um parecer, o qual “recolhe o material jurisprudencial e doutrinário e os devidos títulos legais unicamente em função da tese a ser defendida”.

Como no parecer, a resposta já está pronta antes mesmo da investigação. “Como uma forma-padrão de argumentação que hoje passa quase que por sinônimo de produção acadêmica em Direito, estando na base, acredito, da grande maioria dos trabalhos universitários nessa área” (NOBRE, 2009, p. 11).

Nota-se que os trabalhos acadêmicos estão tímidos, superficiais, rasos. Buscando uma razão para isso, RIBEIRO indaga (1999, p. 190):

Não será isso o que mais está ocorrendo hoje, devido em boa medida às agências de financiamento à pesquisa, apressadas que estão elas em quantificar mais e mais teses defendidas: um esvaziamento do desejo de pensar? Porque não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido do conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido.

O que se observa hoje é um esgotamento dos alunos para cumprir as metas estabelecidas pelo governo, ante a enorme quantidade de conteúdo que precisa produzir, mas com limitado tempo cronológico.

É possível, e não ousado, inferir que a produção científica pós-gradualística no Brasil sobre os reflexos da massificação mercantilizada da educação (...) é quase inviável que todas as produções científicas de um mestrando tenham o rigor técnico e a qualidade desejável para o nível de pós-graduação. (ALVES; COSTA, 2017, p. 399)

Sem desmerecer os excelentes cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes hoje no Brasil, é necessário reformular os critérios de avaliação institucional, os quais tem conferido relevância apenas à quantidade de produção científica. É preciso uma preocupação efetiva com a qualidade e profundidade da pesquisa.

## 5. Considerações finais

A pesquisa é, pois, a atividade básica da ciência, e como tal, tem o dever de produzir conhecimento.

O pesquisador tem que despertar a curiosidade epistemológica do leitor, tem que inovar, desconstruir entendimentos já solidificados, identificar as aporias, identificar que o tema abordado é poroso, que as proposições até então

construídas não podem ser vistas como absolutas. Por meio da pesquisa, tem-se que romper com a técnica.

Ocorre que no Brasil, como exposto, muitas são as exigências institucionais para que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* sobrevivam às avaliações da CAPES, sobretudo quanto à necessidade de vasta produção científica dos docentes e discentes.

O aluno, então, além de ter que se dedicar à atividade profissional, pois na maioria dos casos não possuem bolsas, e quando as possuem, estas são insuficientes para a subsistência, se depara com uma exigência surreal de quantidade de produção científica para que consiga a aprovação nas disciplinas do mestrado ou do doutorado, bem como seja capaz de cumprir todos os requisitos exigidos pelos programas. Estes, por sua vez, sempre objetivando a qualificação necessária para obtenção de certificado de excelência pela CAPES.

Como consequência disso, o que se tem observado hoje, no Brasil, são pesquisas superficiais, deficitárias, consubstanciadas em conjuntos de paráfrases, citações e citações sem coerência lógica.

A pesquisa em Direito no Brasil, assim, tem se mostrado “mais do mesmo”, de forma que tem reproduzido informações pré-existentes e não criado, produzido conhecimento científico.

Necessário se faz reformular os critérios avaliativos, de forma a permitir ao aluno restringir o seu objeto de pesquisa e se dedicar mais ao estudo do tema proposto, de modo a produzir trabalhos científicos rigorosos e qualificados. Indispensável, pois,

dar primazia à qualidade da produção científica, sobretudo em Direito, no Brasil, e não à sua quantidade.

## 6. Referências

ALVES, Davi de Paula; COSTA, Fabrício Veiga. A qualidade da produção científica na pós-graduação em direito sob a perspectiva da avaliação institucional brasileira. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (Orgs.). *Coleção caminhos metodológicos do direito: educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania*. Maringá: IDDM, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Vade Mecum de Direito. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Código Civil. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Vade Mecum de Direito. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. Dicionário do sítio *Google*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Dicion%C3%A1rio#dobs=epistemologia>> Acesso em 03 jul. 2018.

BRASIL. CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. CNPQ. Disponível em <http://cnpq.br/>. Acesso em: 06 jul. 2018.

COSTA, Fabrício Veiga. *Dano moral nas instituições de ensino superior: o fenômeno da expansão da educação superior privada no Brasil*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2015.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

GONÇALVES, Aroldo Plínio. *Técnica processual e teoria do processo*. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tezeza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Cadernos Direito GV*. São Paulo, p. 3-19, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2779>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FERRAZ JÚNIOR. Tércio Sampaio. A ciência do direito. 3. ed.  
São Paulo: Atlas, 2014.

O BULLYING ESCOLAR CONTRA A CRIANÇA  
TRANSEXUAL E O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO E  
REPRESSÃO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS.

THE BULLYING SCHOLARS AGAINST THE  
TRANSEXUAL CHILD AND THE ROLE OF THE SCHOOL  
IN THE PREVENTION AND REPRESSION OF  
DISCRIMINATORY PRACTICES.

*Flávio Marcos de Oliveira Vaz*<sup>37</sup>

*Fabício Veiga Costa*<sup>38</sup>

**Resumo:** A transexualidade infantil é assunto que deve ser discutido, inclusive em âmbito escolar. O preconceito ainda é grande com as crianças que apresentam o transtorno de gênero. O total desconhecimento do assunto culmina no crescente conservadorismo e o conseqüente preconceito e discriminação, complicando a vida dessas crianças e classificando-as como fora do “padrão” social, ou seja, homem e mulher cisgêneros. A escola é um dos elementos fundamentais na formação da criança enquanto cidadã e provedora de direitos.

---

<sup>37</sup>Graduado em Direito pela Faculdade Pitágoras Divinópolis – MG. Advogado atuante nas áreas de família e consumidor. Advogado do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade Pitágoras. Especialista em Direito Administrativo. Especialista em Direito Civil. Professor Universitário. Mestrando em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

<sup>38</sup> 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; FASASSETTE; FAMINAS-BH.

**Palavras-chave:** Transexualidade; Criança; Escola; Educação; Preconceito.

**Abstract:** Child transsexuality is something that should be discussed even in the school context. Prejudice is very great with children who are diagnosed with gender disorder. The total ignorance of the subject culminates in the growing prejudice and discrimination, making the life of these children very complicated, being considered as something outside the social standard, that is, man and woman, that is socially accepted. The school is one of the fundamental elements in the formation of the child as a citizen and a provider of rights.

**Keywords:** Transsexuality; Child; School; Education; Preconception.

## 1. Introdução

A escola que respeita as diversidades se apresenta como uma importante ferramenta na formação de crianças e, automaticamente, constituindo aspectos da sua vida adulta, como por exemplo a possibilidade de estudar em boas universidades ou obter um bom emprego. A escola, portanto, assume-se como um alicerce na construção da cidadania e das perspectivas do indivíduo.

Este ponto é ainda mais notável quando se percebe a elitização dos traços biopsicossociais da criança: classe socioeconômica e estrutura familiar são predisposições ao êxito pessoal do educando, mas, ainda hoje, elementos como gênero e cor da pele também segregam possibilidades. Nisto, se indica a questão da coincidência de gênero com o sexo biológico como um

dos agentes de opressão de perspectivas do cidadão em formação: quando o padrão social de ser homem ou ser mulher é quebrado, a escola deixa de ser uma agente de desenvolvimento, passando a ser um reduto de disseminação de preconceito e discriminação.

Transgêneros são vítimas de preconceitos e cerceamento de direitos continuamente, em questões complexas até as mais aparentemente simples, como a utilização do nome social, que apesar de se haver a possibilidade de obtê-lo sem cirurgia, ainda é um empecilho na vida do cidadão nestas condições. Tais preconceitos podem encontrar berço na fase infantil, acompanhando opressor e vítima em suas vidas adultas. Isto estabelece obstáculos para o transgênero quando, por exemplo, tenta uma vaga de emprego ou mesmo universidade. Por conseguinte, o sujeito ajusta suas perspectivas em razão das inúmeras dificuldades e julgamentos aos quais já se habitua e buscar evitá-los onde descobre ser possível.

Isto posto, chega-se também a um dos grandes tabus sociais: a transgeneridade infantil. Afinal, se a criança ainda não é capaz de saber o que almeja para a sua vida, como pode então, compreender – e definir – naturezas de gênero? Contudo, apesar da complexidade, observa-se crianças já em descontentamento com o seu corpo em razão do sexo biológico e que já levam, em casos esparsos, uma vida de acordo com o gênero com que se identificam, sem qualquer tipo de denominação sexista.

Se, por um lado, isto permite a auto aceitação do sujeito, por outro, tais crianças enfrentam dificuldades no convívio social. Considerando a infância, isto ocorre principalmente no âmbito escolar, sobretudo no caso de escolas que não possuem estrutura e

profissionais suficientemente maduros e qualificados para lidar com a transgeneridade no contexto educacional.

Infere-se então que a escola deve ser agente ativo de inclusão dessas crianças, de forma que possam ter uma vida normal, não díspar daquela da criança cisgênero, buscando assegurar a efetividade de direitos fundamentais. Mais, a escola deve promover também o debate e o combate ao preconceito e a discriminação, preparando cidadãos conscientes de direitos e garantias e que prezem pelo respeito às diferenças, sejam elas relacionadas ao gênero, a cor, raça, enfim: a escola deve amadurecer relações.

## **2. Transgeneridade infantil**

O ser transgênero ainda causa estranhamentos quando de seu debate. Ainda marcado por preconceito e senso comum, a situação se agrava quando a pauta é transgeneridade infantil, acidificando alas conservadoras ao se constatar que a transgeneridade pode ser observada desde a mais tenra idade. Pais que vivenciam a situação geralmente têm receio de repercussões e do que a sociedade aceita como “certo”, tomando como referência a heterocisnormatividade.

A transgeneridade infantil pode ser observada no comportamento da criança: problemas e questionamentos relacionados à genitália se refletem numa personalidade que demonstra total desinteresse, eventualmente até aversão, pelo sexo biológico. Alicerça-se então o debate tomando a definição de Lins como ponto de partida:

Transexuais/Travestis/Transgêneros: pessoas cuja identidade de gênero é diferente da esperada para seu corpo – sujeitos nascidos com pênis que têm comportamentos, sonhos e autoimagem femininas; ou nascidos com vagina que têm comportamentos, sonhos e autoimagens masculinas. (LINS, 2016, p. 70).

O comportamento destoante do que se espera socialmente do sexo biológico são os primeiros indícios do perfil da criança, o que pode estar diretamente ligado a transgeneridade. Contudo, tais características serão demonstradas de acordo com o desenvolvimento e transformação da criança de um agente passivo em sujeito ativo, para que não se incorra em conclusões precipitadas e equivocadas.

Isto enseja um acompanhamento social e psicológico que demanda muitos cuidados. Profissionais específicos e uma família amadurecida auxiliam a criança a passar pela fase inicial com mais tranquilidade. O desconhecimento da causa e o não acompanhamento adequado pode ocasionar riscos para a integridade comportamental e social criança, culminando em casos extremos – mas não por isso incomuns – como a possibilidade de desenvolver depressão e até mesmo suicidar-se, uma vez que a desconstrução e aversão ao próprio corpo são processos lentos e de cunho afetivo. Louro, mencionado por Monteiro e Araújo, expõem que

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são

representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (MONTEIRO; ARAÚJO).

Uma criança não consegue sozinha passar por essa transição, principalmente por sua imaturidade e puerilidade. Os primeiros impactos então se relacionam a um sentimento íntimo de ser diferente das demais crianças, cultivando isolamentos de si próprio em relação aos pares, por justamente não se identificar com os mesmos.

Isto não deve ser considerado como efêmero ou, como alguns pais tratam a situação, como “uma fase” ou estágio “normal” de confusão que passa com o tempo. Mais grave, não se deve confundir a transgeneridade com uma patologia, curável com tratamentos e terapias, possibilitando que a criança “se encontre”. Muitos utilizam o caminho da religião como tratativa da situação, explorando as subjetividades da fé para forçar uma adequação irreal ao que não se é e nem se pode ser, gerando graves consequências para o sujeito e para a sociedade.

O preconceito e a intolerância, portanto, iniciam-se muitas vezes no próprio seio familiar, se alastrando pelos demais

meios de convivência da criança, incluindo a escola. Inúmeros são os casos de que se tem conhecimento sobre crianças que já dão indícios da insatisfação com o sexo biológico e se identificam com o sexo oposto, embora também sejam incontáveis os casos em que poucos convivas sabem lidar com a situação.

Casos salutareos, como o de uma criança que nasceu com um corpo de menino e, desde os 18 meses de idade, vive como uma menina por assim se reconhecer (Hypescience, 2014) indicam que é possível compreender a transgeneridade racionalmente e assegurar a dignidade da pessoa humana, prevista constitucionalmente. Outras histórias, como a internacionalmente repercutida de uma menina argentina que pôde alterar o nome sob autorização judicial e o de um menino que assumiu sua identidade feminina e escreveu um livro sobre sua condição, diagnosticada com transtorno de identidade de gênero aos cinco anos de idade. (Hypescience, 2014), atestam que a temática vem sendo racionalizada e que se caminha, ainda que lentamente, rumo a dignificação social da pessoa trans.

Incidentes menos positivos também apontam para o longo caminho a se percorrer: nos Estados Unidos, um estudante lutou para que seu nome social fosse lido no dia da formatura, bem como se candidatou ao baile de formaturas para ser o rei, mas não conseguiu e no dia da formatura, apesar de considerar como um garoto, foi chamado pelo nome de menina. Noutro caso, uma menina canadense luta para alterar sua certidão de nascimento, pois seu sexo biológico é masculino (Hypescience, 2014).

É prudente indagar se em todos os casos descritos, os sujeitos tiveram seus direitos reconhecidos e garantidos, desde a puerilidade. No ambiente escolar, em que se constituem os primeiros traços de comportamento social, é recorrente observar que as crianças sofrem recorrentemente bullying, não somente pela incongruência entre o que são e como nasceram, mas por traços comportamentais como posturas afeminadas em garotos ou masculinizadas em garotas. Muitas sofrem preconceitos como exclusão de círculos sociais ou a expulsão velada de escolas (POMPEU, 2017) sob o argumento de que possuem distúrbios e de que não são “normais”.

Nota-se que muitos fatores contribuem para a disseminação do preconceito, como o caráter sexista impregnado na sociedade. Um exemplo clássico sobre como o sexismo permeia a sociedade é fato de que criança nascida com o gênero masculino somente pode usar coisas relacionadas com a cor azul, brincar com crianças do mesmo gênero e se comportar de acordo com o que se espera do gênero, ou seja, o menino tem que brincar de carrinho, jogar futebol, não brincar com meninas e não ser sensível, enquanto meninas devem se submeter a pressões machistas e se estereotipar como “princesas”, delicadas e que com aptidão natural a cuidar de bonecas e panelas rosas. Louro, discorre sobre a questão sexista no ambiente escolar, de extrema importância na formação da criança, mas que pode também ser o início de frustrações:

É “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de

grupos e as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento?” (LOURO, 2014, p. 67).

Logo, o que se vê é a solidificação de comportamentos retrógrados e sexistas, ampliando o preconceito com a criança transexual, o que oportuniza o surgimento da discriminação já nos primeiros anos de vida, seja como vítima e ou como o agressor. Aqui se associam múltiplos fatores, permitindo observar que a discriminação acontece tanto no ambiente familiar, em razão da incapacidade da família em acolher e lidar com a condição, bem como no ambiente escolar, em que a situação se agrava quando a criança é exposta a outros colegas, diferentes da criança transexual. Por resultado têm-se a escalada de conflitos,

que muitas vezes deixam transcender o psicológico e revela agressões morais e físicas.

### **3. A escola como lócus de inclusão e diversidade**

Um dos primeiros ambientes na qual uma criança é inserida, quando fora do seu ciclo familiar, é a escola. Ali começam os primeiros passos na direção de desenvolvimento de relações afetivas, que devem contrapor e reprimir atitudes nocivas ao convívio e reforçar comportamentos salutares à coletividade. Na escola emergem as primeiras amizades, como também os primeiros desafetos e questionamentos sobre a diversidade. Neste contexto, fatores externos também são levados em consideração, como o modo de comportamento da criança que acaba por ser um reflexo ou extensão da educação recebida em casa.

A escola tem um papel fundamental na vida da criança, sendo um ambiente de formação como cidadão, geradora e provedora de oportunidades de se aprender sobre diversos aspectos do conhecimento apostilado, mas também do conhecimento para a vida. Trata-se de uma ocasião de longo prazo em que o indivíduo conviverá com todos os tipos de diversidades, o que nem sempre garante a tolerância ao que é diferente. Sobre a escola como um meio de preparação do cidadão para o exercício da cidadania, Costa expõe que

Em todo esse contexto jurídico-constitucional, verifica-se que a escola é um lócus de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Trata-se da

oportunidade de ter acesso à instrução técnico-formal, além de conviver com realidades plurais e com a diversidade, característica prevalente e indispensável às sociedades democráticas. O direito de ir à escola materializa a oportunidade de construção da condição de cidadão no Estado Democrático de Direito. (COSTA; PELET, 2017, p. 13).

A formação escolar, portanto, possui impactos perenes e centrais na constituição do sujeito enquanto cidadão, uma vez que as experiências ali vivenciadas moldarão aspectos pessoais, profissionais e sociais em momentos imediatos e posteriores, como na adolescência e na fase adulta. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 62). No seio escolar, a criança experimentará impressões iniciais sobre mundo e vida, que farão parte da construção de sua personalidade e relações com a exterioridade. Portanto, professores e todos os demais agentes da educação formal, devem assegurar que não haja nenhuma violação da dignidade das crianças que são rotuladas como diferentes pelas demais, pelo simples fato das mesmas romperem o padrão social, rígido e alienante.

Destarte, infere-se que a escola deve ser respeitosa, tolerante e inclusiva, não somente em relação ao acolhimento da diversidade em meio aos alunos, mas sim na maneira com que prepara e forma pessoas para conviver em ambientes e contextos

coletivos de múltiplos sujeitos, de modo que o respeito, a harmonia e a cooperação prevaleçam. Deve-se, então, desconstruir a ideia sexista e fisiologista de masculino e feminino que é inculcada nas crianças, dismantando o preconceito que permeia realidades onde o senso comum ainda possui voz altissonante. Para tanto,

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios. (LOURO, 2014, p. 80).

Desmistificar a lógica discriminatória demanda a compreensão de que, em ambientes educacionais, não somente os operadores da educação como professores e pedagogos, se incumbem da formação dos alunos. Uma vez imerso na vivência sociocultural do contexto escolar, o educando aprende e assimila multilateralmente por meio das experiências cotidianas. Assim, insta pontuar o importante papel da atuação dos educadores em consonância com vivências e materiais de apoio pedagógico.

Ainda se observa a predominância de materiais educativos, como livros e apostilas que distinguem e estereotipam papéis de gênero, reforçando a ideia do homem como a figura patronal e de superioridade dentro da vida da criança – a “referência masculina” – e da mulher como um sujeito submisso para cuidar do lar. Tais estigmas, perpetrados em materiais imprescindíveis para a formação da criança, reforçam as questões discriminatórias, ensejando inferir que

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica construída de um pai e uma mãe, e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina”. (LOURO, 2014, p. 74).

A dificuldade na tratativa da recusa de papéis de gênero ainda esbarra nas configurações sociais e familiares que circundam o educando, o que oportuniza mencionar a importância de uma educação justa e libertadora em todos os contextos formativos da criança. Inúmeros fatores contribuem para a dificuldade de discussão das questões de gênero na escola, como o conservadorismo arraigado na sociedade e que sido

notório no cenário político, religioso, familiar, entre outros. São agentes com forte domínio ideológico sobre a pauta escolar, que acabam por acarretar num subjetivismo e favoritismo de determinados grupos, aumentando ainda mais a dificuldade de manter uma escola como um ambiente de pluralismo e respeito à diversidade.

De tal maneira, toda a estruturação do sistema escolar demanda a criação de propostas pedagógicas não excludentes e que não reverberem estigmas sociais. Possibilidades para tanto encontram amparo na ideia de que

A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãs e cidadãos, deve oferecer mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas, das leis e normas. Deve investir na comunicação dessas normas a todos aqueles e aquelas envolvidos com a educação. Deve, como “aposta pedagógica”, ter um plano de ação para formar as cidadãs e os cidadãos para a valorização da diversidade, favorecendo o encontro, o contato com a diversidade. Essa “aposta pedagógica” se faz de forma desafiadora e com rigor, de modo que seus participantes sejam capazes de: a) aprender a escutar; b) aprender a formular argumentos; c) aprender a avaliar argumentos e situações; d) aprender a trabalhar em equipe. A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos

essenciais para a promoção da igualdade de direitos. (BRASIL, *LIVRO DE CONTEÚDO*, 2009, p. 31).

Partindo do momento em que a escola se propõe a discutir sobre temáticas urgentes do cenário social, abre-se a possibilidade de ampliar o universo cognitivo e afetivo da criança, de forma a fomentar o seu saber, não formando cidadãos limitados – admite-se, portanto, o preconceito como reflexo da formação restritiva do sujeito. Neste diapasão, em razão das inúmeras diferenças interindividuais existentes em todo o mundo, a escola tem a obrigação de promover uma educação inclusiva, de modo a abranger toda e qualquer discussão, não favorecendo ou preterindo este ou aquele grupo, pois

Compreendemos que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade. Reconhecemos, porém, que a escola tem uma antiga trajetória normatizadora e homogeneizadora que precisa ser revista. O ideal de homogeneização levava a crer que os/as estudantes negros/as, indígenas, transexuais, lésbicas, meninos e meninas deveriam se adaptar às normas e à normalidade. Com a repetição de imagens, linguagens, contos e repressão aos comportamentos “anormais” (ser canhoto, por exemplo) se levariam os “desviantes” à integração ao grupo, passando da minimização à eliminação das diferenças

(defeitos). E o que seria normal? Ser homem-macho? Ser mulher feminina? Ser negro quase branco? Ser gay sem gestos “afetados”? Espera-se que o discriminado se esforce e adapte-se às regras para que ele, o diferente, seja tratado como “igual”. (BRASIL, *LIVRO DE CONTEÚDO*, 2009, p. 31).

Postular como correto o binarismo entre masculino e feminino perpetua mentalidades mínimas e limitantes. Uma vez que uma criança transexual faz parte de uma escola que não estimula o respeito à diversidade, o menor tende a se sentir inferior em relação aos demais, restando por prejudicada sua formação individual e coletiva. Quando o preconceito encontra berço nas escolas, afeta, por conseguinte, outros pontos da vida da criança. No processo de constituição de sua personalidade, muitas características do educando são reproduzidas em função do meio em que se vive: o mimetismo ocorre ao se replicar o comportamento dos pais, dos professores e dos demais integrantes de círculos sociais que o sujeito integra. Por isso é importante promover um ambiente em que a criança seja livre ser o que ela quiser ser, desde que não fira direitos de terceiros, sendo também apresentada a todas as diversidades possíveis, de modo a aprender a conviver com as diferenças, seja ela em razão da raça, cor, sexo, entre outras. Louro pontua que

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende

a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitem os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2014, p. 65).

A qualidade do trabalho pedagógico assume então o protagonismo dentro da escola para tratar das diversidades, envolvendo todos os agentes que viabilizam a operação escolar. É um ambiente determinante dos traços comportamentais na vida da criança, em que serão desenvolvidos aspectos que a acompanharão por toda a vida, sendo também

no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença (...) ao excluir as diversidades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, entre outras, legitima as desigualdades e as violências decorrentes delas. Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a

diversidade está representada, como e o quanto é valorizada. (BRASIL, *LIVRO DE CONTEÚDO*, 2009, p. 33).

Assim, conclui-se que a escola é um *locus* fundamental na formação do cidadão, sendo que as experiências e conhecimentos ali assimilados impactam a vida como um todo. Restringir o debate sobre assuntos que envolvam a inclusão é contribuir para a perpetuação do preconceito e da discriminação sofrida por cidadãos minoritários, em especial, aqueles em condições de transgeneridade.

#### **4. O bullying escolar contra a criança trans e o papel da escola na prevenção e repressão de práticas discriminatórias**

No cenário escolar, o bullying é um fenômeno crescente. Especificamente no caso da criança transgênero, o bullying pode ocorrer por uma infinidade de fatores subjetivos, que vão desde a preferência pelo modo de se vestir até traços comportamentais e a entonação vocal. Isto expõe e reforça a vulnerabilidade da criança, pois a repressão e a rejeição passam a fazer parte de sua vivência escolar e a forçam a perceber sua diferença em relação aos demais pares como anormalidade de si própria.

Traçando uma linha entre diversos autores conciliando com os argumentos de Louro, tem-se algumas características, de suma relevância e que carecem ser discutidas:

As vítimas de bullying apresentam características relacionadas à ausência de

habilidades sociais adequadas, como o isolamento social e estratégias de enfrentamento ineficazes, como por exemplo: chorar e ignorar o agressor (Fox & Boulton, 2003). Essas estratégias, de modo geral, indicam que as vítimas não são socialmente competentes, pois sinalizam aos agressores a ausência de condições para autodefesa, o que faz com que a violência se intensifique (Crawford & Manassis, 2011). Portanto, a melhoria das habilidades sociais, especialmente da assertividade, representa um aspecto importante para basear intervenções destinadas à redução do bullying para as vítimas (Silva et al., 2016). Já para os agressores, não há consenso na literatura, contudo, existem indicações de que possuem dificuldades para lidarem com desafios interpessoais e que a melhoria de suas habilidades sociais, especialmente a empatia, pode reduzir as agressões que praticam (STAN & BELDEAN, 2014). Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. (LOURO, 2014, p. 69).

Na infância, o sujeito é exposto em quase tudo aquilo que envolva as situações de seu cotidiano, como o contato com

outras crianças, com a escola, as brincadeiras, os gostos individuais. Isto se associa à dependência das crianças em relação aos pais, sendo que muitas crianças, em função da imaturidade, não possuem autonomia alguma pois tudo é resolvido pelos responsáveis legais. Daí se ressalta que muitas de suas experiências serão ajustadas conforme as expectativas de quem se responsabiliza por elas, incluindo atividades recreativas.

É neste ponto que se vê a divisão entre as brincadeiras de meninos e aquelas de meninas, limitadas e restritivas aos dois gêneros somente. Logo, meninas que se interessam por atividades taxadas como masculinas e vice-versa, encontram na configuração social obstáculos à livre manifestação de suas preferências e inclinações naturais. Tais bloqueios se repetem em diferentes estágios da pessoa transgênero, dentro e fora dos contextos de educação formal, como na busca por oportunidades de emprego, registro de filhos ou utilização do nome social. Isto corrobora a estatística de transtornos psicológicos como a depressão e a incidência de suicídios, que já contam com registros acima de 40% entre pessoas transgêneras de acordo com o Suicide.org. (PSTU, 2017).

Com vistas a mitigar, ou ao menos minimizar as ocorrências e consequentes efeitos do bullying nos estágios formativos do indivíduo, o professor assume papel importante no âmbito escolar, principalmente no que diz respeito à prática discriminatória. A escola deve assumir o protagonismo da desmistificação do gênero, bem como adotar práticas que coíbam preconceito e o coloque em foco de debate para sua desconstrução – a despeito de eventuais ameaças de retaliações, ocorridas

principalmente por parte de pais conservadores.

A desconstrução dos estereótipos do gênero é gradativa, devendo lutar contra os resultados de um processo histórico imerso numa cultura ignorante, que se pode observar nos tempos atuais. Lins esclarece que:

As diferenças percebidas entre o corpo feminino e o masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural cujo resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade. (LINS, 2016, p. 17).

Estes estereótipos são elementos de fomento à discriminação e preconceito, que acentuam a prática de bullying pela estranheza que a ruptura de um padrão alienante pode causar. Sob a alcunha de “mulherzinha”, “bichinha” ou “veadinho”, a menina trans deverá conduzir sua vida escolar em condições de vulnerabilidade, ensejando impactos psicossociais que podem afetar desde a autoestima da criança até as perspectivas de futuro e carreira que se descortinam. Frequentemente se observam relativizações do bullying, numa tentativa de negar os efeitos sobre a personalidade e a vida do indivíduo, classificando de *frescura* os impactos relatados pela vítima e de *brincadeiras* as ações dos agressores. A pungência decorrente de casos similares oportuniza pontuar que

Certos tipos de violências estão associadas a ideais e estereótipos de gênero, ou melhor, a características e comportamentos que esperamos de homens e mulheres e das relações que eles estabelecem entre si. Isso significa dizer que pela simples condição de serem homens ou mulheres, indivíduos têm acessos diferentes a direitos, correm maiores riscos de sofrerem agressões ou serem assassinados, enfim, têm menos chances de alcançar uma vida digna. (LINS, 2016, p. 55).

De fato, a escola não deve ignorar a gravidade de tais situações. Permitir que essas práticas aconteçam é coadunar com práticas injustas e admitir, veladamente, que não se toma o fenômeno como crítico, sendo, portanto, conivente com a discriminação. A criança transexual provavelmente será vítima de bullying ao manifestar sua identidade e, a complacência da escola em não se posicionar de forma corretiva em tais casos, condena a formação do indivíduo e o aproveitamento adequado da experiência escolar. A escola deve combater a prática de bullying enquanto provedora de conhecimento, promovendo debates razoáveis sobre a temática e coibindo pedagogicamente a reincidência, não devendo se negar ao papel basilar de preparação para a vida e se obrigando a assegurar a inclusão e a igualdade de e entre cidadãos. Lins expõe que:

Outra medida possível de ser tomada nas escolas é a atenção para piadas, acusações, fofocas e situações constrangedoras que envolvam pessoas LGBT. Mesmo que não haja na escola algum/ a estudante identificado/a como LGBT, é recorrente ouvirmos comentários ou expressões que questionem a sexualidade de meninos mais delicados ou de meninas menos delicadas, ou seja, que não se enquadram nos estereótipos esperados para homens e mulheres. Nesses casos, é sempre importante que as/os educadoras/es e a equipe técnica estejam atentas/os para essas demonstrações de discriminação e intervenham pedagogicamente. (LINS, 2016, p. 76).

Nisto, se infere que a escola deve preparar-se integralmente, do corpo docente ao colegiado, de forma a garantir que a criança transgênero conviva em harmonia com os demais colegas, assegurando que o conhecimento e o respeito sejam assimilados pelas crianças e de uma forma que o sujeito em processo de transição e autorreconhecimento possa conviver em normalidade com as demais crianças, não sendo prejudicada em sua formação acadêmica, comportamental e, sobretudo, humanística.

## 5. Considerações finais

A tratativa da transexualidade infantil ainda é algo obscuro e complexo, principalmente no meio escolar, onde o preconceito e a discriminação são alarmantes. O fato é que discriminar tais crianças representa um risco muito grande no seu desenvolvimento social, podendo induzi-las a consequências subjetivas irreversíveis.

Ao tolher direitos e garantias dos cidadãos transexuais, a discriminação dificulta o convívio social, a permanência na escola e seu ingresso no mercado de trabalho, ensejando muitos aspectos negativos, como o aumento dos índices de suicídio entre os transexuais – o que pode ser evitado em abordagens sistêmicas ainda durante a infância do sujeito e seus convivas. Os primeiros sinais geralmente se manifestam dentro do âmbito familiar, na inaptidão dos pais para lidarem com a mudança de comportamento da criança, recorrendo a ajudas que em nada contribuem para a auto aceitação e constituição identitária do sujeito. Reações como terapias, envolvimento religioso e adoção de hábitos que forcem a criança a fazer algo condizente com o sexo biológico ainda são comuns.

A escola atua como um dos pilares das relações da criança, uma vez que ali começam os primeiros relacionamentos com indivíduos da mesma faixa etária, além da possibilidade de ampliar os horizontes culturais e desenvolver a habilidade social. Contudo, o que deveria ser um ambiente salutar de formação e preparação para a vida, acaba por se tornar um local nocivo à criança transgênero, por oferecer riscos psicológicos em razão das

reações imaturas dos colegas e do despreparo histórico, metodológico e pedagógico da instituição de ensino, acabando por prejudicar a convivência, a construção da identidade e o rendimento escolar do educando.

Ressalta-se ocasiões em que o professor e demais agentes do contexto educativo atuam como agravantes do transtorno escolar da criança trans, induzindo-a a se enquadrar forçosamente num padrão sexista de homem ou mulher, devendo o educando se comportar como um ou outro. Isto termina por reforçar a ideia de que a criança em inconformidade com estes arquétipos, ainda que – melhor dos cenários – receba acompanhamento familiar adequado, encontre na escola uma rotina de exclusão e estranheza por parte dos colegas.

A escola é um lugar onde o conhecimento e o respeito devem prevalecer sobre o senso comum. Não se pode cercear o pedagogo e restringi-lo a trabalhar determinados temas em razão de conservadorismos ou tabus sociais, que encontram na ignorância seu combustível. Antes, os assuntos devem ser debatidos e esclarecidos, de forma a minimizar pela racionalização e dignificação de todo e qualquer indivíduo, o preconceito e a discriminação visceralmente impregnados na sociedade, que restringem direitos de determinados grupos e perpetuam uma sociedade heteronormativa.

## 6. Referências

ALVAREZ, Luciana. *ESTADÃO*. Maioria de casos de bullying ocorre na sala de aula. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,maioria-de-casos-de-bullying-ocorre-na-sala-de-aula,538620>. Acesso em 16 jul. 2018.

BRASIL. *LIVRO DE CONTEÚDO*. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em 12 jul. 2018.

COSTA, Fabrício Veiga; PELET, Mariel Rodrigue. A escola como lócus do debate das questões de gênero: uma análise da constitucionalidade do projeto de lei “escola sem partido”. *REVISTA DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITO*. Disponível em: <http://indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/2229/pdf>. Acesso em 16 jul.2018.

D’ALAMA, Luna. *G1*. Transexual pode se descobrir já na primeira infância, dizem especialistas. Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2013/03/transexual-pode-se-descobrir-ja-na-primeira-infancia-dizem-especialistas.html>. Data 03/03/2013. Acesso em 09 jul. 2018.

EBC. Marieta Cazarré. *Preconceito afasta transexuais do ambiente escolar e do mercado de trabalho*. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/preconceito-afasta-transexuais-do-ambiente-escolar-e-do-mercado-de>. Acesso em 18 jul. 2018.

FARIAS, Adriana. *VEJA SÃO PAULO*. Criança de 9 anos é a primeira no Brasil a ser autorizada pela Justiça a mudar de nome e gênero. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/crianca-transexual-primeira-justica-nome-genero-mudanca/>. Data: 01/06/2017. Acesso em 09 jul. 2018.

FRAGA, César. *EXTRA CLASSE*. Bullying escolas privadas são as mais omissas. Disponível em: <https://extraclasse.org.br/edicoes/2010/09/bullying-escolas-privadas-sao-as-mais-omissas/>. Acesso em 16 jul. 2018.

LINS, Beatriz Accioly. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LODI, Ana; VERDADE, Kelly Kotlinski. OAB. *Transexualidade e infância: buscando um desenvolvimento saudável*. Disponível em: <http://revistaeletronica.oabrij.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Transexualidade-e-inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 09 jul. 2018.

LOURO, Guaciara Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATEOS, Gabriela. *HYPESCIENCE*. Crianças transexuais: 10 histórias que vão emocionar você. Disponível em: <https://hypescience.com/criancas-transexuais/>. Acesso em 18 jul.2018.

MONTEIRO, Felipe Sávio Cardoso Teles; ARAÚJO, Andréia Márcia Moreira de. *PPOL*. Transexualidade infantil na psicologia: uma revisão bibliográfica. Disponível em:

<https://psicopedagogia.com.br/index.php/1695-transexualidade-infantil-na-psicologia-uma-revisao-bibliografica>. Data: 02/09/2016. Acesso em 09 de jul. de 2018.

MONTEIRO, Frida Pascio. PSTU. *Desvelando a Transexualidade: Suicídio e uma vida que não pertence às/aos transexuais*, 2017. Disponível em: <https://pstu.org.br/desvelando-a-transexualidade-suicidio-e-uma-vida-que-nao-pertence-asaos-transexuais/>. Acesso em 18 jul. 2018.

POMPEU, Carmem. *MÃE ACUSA ESCOLA NO CEARÁ DE EXPULSAR SUA FILHA POR SER TRANSEXUAL*. Disponível em <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mae-acusa-escola-no-ceara-de-expulsar-sua-filha-por-ser-transexual,70002094504>> Acesso em: 16 jul. 2018

SCIELO. *Resultados de Intervenções em Habilidades Sociais na Redução de Bullying Escolar: Revisão Sistemática com Metanálise*. 2018. Disponível em: [http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2358-18832018000100509&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832018000100509&lng=pt&nrm=iso). Acesso: 17 jul. 2018.

# A EDUCAÇÃO JURÍDICA SOCIAL COMO MECANISMO DE EMANCIPAÇÃO DE CLASSES OPRIMIDAS

## SOCIAL LEGAL EDUCATION AS A MECHANISM FOR EMANCIPATION OF OPPRESSED CLASSES

*Jéssica Duque Cambuy*<sup>39</sup>

*Fabício Veiga Costa*<sup>40</sup>

**Resumo:** O estudo dos conceitos e formas de discriminação demonstram que ela pode ser considerada como uma prática coletiva, enraizada na cultura e mentalidade das pessoas, a partir da construção de categorias que alocam indivíduos em determinados lugares sociais. Nesse contexto, o objeto da presente pesquisa é determinar se a disseminação do estudo do direito para classes sociais oprimidas pode ser capaz de gerar consciência dos sistemas de opressão e, conseqüentemente, atitude social de indivíduos em benefício da comunidade. Para tanto, apresenta-se a educação sob a perspectiva democrática, que tem o viés inclusivo e participativo, mostrando-se como potencial forma de combate à alienação e conscientização dos indivíduos, capaz de gerar atitude social. Conclui-se, a partir de um estudo bibliográfico e documental, que a proposta de educação jurídica dos grupos oprimidos apresenta-se como forma de incentivo ao pensamento crítico e reflexivo, empoderando os sujeitos através

---

<sup>39</sup> Mestranda em Direito pela Fundação Universidade de Itaúna.

<sup>40</sup> 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; FASASSETTE; FAMINAS-BH.

da disseminação teórica de determinados ramos do direito que permitam e estimulem a criação de formas de liderança e emancipação dos meios em que se encontram inseridos.

**Palavras-chave:** Educação; Educação jurídica; Emancipação.

**Abstract:** The study of the concepts and forms of discrimination demonstrate that it can be considered as a collective practice, rooted in the culture and mentality of the people, from the construction of categories that allocate individuals in certain social places. In this context, the object of the present research is to determine if the dissemination of the study of law to oppressed social classes may be able to generate awareness of the systems of oppression and, consequently, the social attitude of individuals for the benefit of the community. In order to do so, education presented from a democratic perspective, which has an inclusive and participatory bias, showing itself as a potential form of combat against alienation and the awareness of individuals, capable of generating a social attitude. It is concluded from a bibliographical and documentary study that the proposal of legal education of the oppressed groups presents itself as a way of encouraging critical and reflexive thinking, empowering the subjects through the theoretical dissemination of certain branches of law that allow and stimulate the creation of forms of leadership and emancipation of the means in which they are inserted.

**Keywords:** Education; Legal education; Emancipation.

## 1. Introdução

Os processos históricos de formação de grupos na sociedade demonstram que os indivíduos formam os seus pensamentos a partir dos lugares sociais por eles ocupados.

Nesse contexto, o sistema de discriminação coletiva existente em relação a grupos minoritários nega desenvolvimento a grande parcela da sociedade, gerando exclusão e opressão de pessoas e perpetuando a situação de estratificação social.

Assim, a presente pesquisa analisa o modelo tradicional de educação verticalizado, como instrumento de reprodução do interesse dominante que mantém a invisibilidade dos privilégios e acomodação de classes destoantes do modelo social.

Apresenta-se a educação democrática como meio de desenvolvimento do pensamento crítico, voltado para o reconhecimento da marginalização de indivíduos, capaz de gerar compreensão do sistema opressor de minorias.

O objeto de investigação proposto a partir da educação horizontal construtiva, constitui-se da apresentação das propostas de educação jurídica social, com o objetivo de identificar se o ensino do direito pode gerar empoderamento dos indivíduos que resulte em efetividade nos ideais emancipatórios.

É possível que a disseminação do estudo do direito além dos muros das universidades, visto sob a ótica democrática, seja capaz de gerar consciência dos sistemas de opressão e, conseqüentemente, atitude social de indivíduos em benefício da comunidade?

A formação do indivíduo é analisada a partir da igualdade constitucional sob o aspecto transformador da realidade cultural e social dos sujeitos, buscando realizar o ideal de autonomia e liberdade.

A escolha do tema se justifica por contemplar relevante discussão no que concerne aos vários conceitos e formas de

discriminação e opressão e os seus efeitos na vida dos indivíduos, demonstrando a importância da educação vista através de uma perspectiva inclusiva e participativa, capaz de conscientizar os sujeitos oprimidos e gerar atitudes sociais formadoras de novos paradigmas.

A atualidade e relevância prática da discussão é perceptível na medida em que projetos concretos de educação jurídica para a população ganham espaço frente às universidades, instituições e órgãos ligados à função jurisdicional e associações autônomas, demonstrando a aplicabilidade e importância da modalidade de ensino proposta.

Metodologicamente é realizada pesquisa descritiva, adotando como procedimento tanto a revisão bibliográfica quanto a análise documental, com inferência indutiva.

## **2. A estratificação social por meio da discriminação e da opressão de classes minoritárias**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) estabelece, em seu artigo 3º, que o Brasil constituiu como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, garantindo, segundo o artigo 5º, a igualdade sem distinção de qualquer natureza e a punição a qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais.

A partir de tais previsões, percebidas aqui sob a ótica da perspectiva democrática de consideração dos direitos

fundamentais, o conceito de discriminação deve ser desatrelado da concepção de que esta seria um ato direto, isolado, praticado por determinada pessoa em momento igualmente determinado, passível de penalização específica e positivada na legislação. Segundo esta perspectiva, os atos discriminatórios devem ser percebidos além da ofensa direta à isonomia formal perpetrada na CRFB/88, centrada na noção de justiça simétrica (MOREIRA, 2017a).

É necessário o reconhecimento de que a discriminação possui conceitos complexos a partir do momento que abandona a intencionalidade da exclusão, sendo que, inclusive, normas comumente consideradas neutras podem representar um impacto negativo sobre certos grupos de pessoas, agravando situações de desvantagem e subordinação.

Para Adilson José Moreira (2017a) a discriminação negativa designa um tratamento que viola o princípio segundo o qual todos os membros de uma comunidade devem ser igualmente respeitados, sendo comumente motivada por estigmas culturais que procuram afirmar a suposta inferioridade de um grupo, mantendo o privilégio do segmento majoritário. Assim, o estereótipo de discriminação ultrapassa a sua dimensão descritiva, (relacionada unicamente às características de membros de um grupo), passando a ter uma extensão prescritiva (que define o lugar que as pessoas devem ocupar na sociedade), servindo como mecanismo de opressão apto a promover a vantagem de uns em detrimento da exclusão de outros (MOREIRA, 2017b).

Neste contexto, o próprio posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF) passou a reconhecer a necessidade de

observância das dimensões estruturais da opressão, que determinam comportamentos discriminatórios negativos por parte de agentes públicos e privados, perpetuando a desigualdade material entre os indivíduos.

Adilson José Moreira (2017a) salienta, ainda, que a discriminação tende a ter um caráter opressivo reflexivo, ocorrendo entre membros de um mesmo grupo, tendo em vista que determinadas pessoas internalizam as concepções generalizadas da comunidade a qual pertencem e passam a tratar a si mesmas e aos seus semelhantes a partir delas. Não é incomum, portanto, que indivíduos se sintam inferiores ou socialmente piores por se distanciarem dos parâmetros de aceitabilidade a partir dos quais a sociedade é construída.

Assim, negros também acreditam na falsa ideia de que a raça é fator determinante da propensão à criminalidade; homossexuais atribuem sentido negativo à exposição de sua afetividade por considerá-la um comportamento promíscuo ou desagradável.

Tem-se que a experiência social mostra aos próprios indivíduos oprimidos que os seus traços socialmente salientes devem ser marginalizados, tendo em vista a ausência de apreço do seu grupo perante a sociedade.

Ademais, grupos oprimidos e constantemente discriminados não têm acesso integral aos direitos fundamentais de igualdade, liberdade e, conseqüentemente, dignidade. Grupos de indivíduos considerados como invisíveis para o Estado durante muitas gerações têm sua liberdade violada por serem impedidos de tomar decisões autônomas centrais para suas vidas.

Este é o caso do histórico das mulheres no Brasil, que conquistaram, por exemplo, o direito de votação nas eleições nacionais apenas no ano de 1932 e, ainda assim, desde que fossem casadas e obtivessem a autorização do marido. Ou, ainda, a análise da possibilidade de alfabetização dos negros escravizados no país, tendo em vistas que estes não tinham o direito de frequentar as instituições oficiais de ensino. Pode-se tratar, mais recentemente, da ausência de previsão legal de matrimônio e adoção de filhos por casais do mesmo sexo, situação que restringe a liberdade de escolha igualitária entre os indivíduos na sociedade.

A dignidade da pessoa humana, vista sob uma perspectiva democrática passa diretamente pela concretização de direitos fundamentais, não sendo plausível a limitação do seu exercício pelos seus destinatários (COSTA, 2016).

O aspecto mais interessante a ser observado, contudo, é o reconhecimento, quase sempre invisível na sociedade, de que as interações humanas estão envoltas em relações de poder que atribuem significação social a distinções naturais entre pessoas. Isso permite concluir que diferenças entre grupos sociais, que geram a discriminação, são construídas com o objetivo de obtenção de vantagens para um universo dominante.

Isso significa que devemos estar atentos ao fato de que as distinções entre grupos sociais não são produtos de diferenças naturais entre eles. Elas são socialmente construídas em função do poder que um grupo tem de universalizar sentidos culturais. Por esse motivo, negros e brancos, homens e

mulheres, heterossexuais e homossexuais não designam meras diferenças biológicas, mas diferentes formas de pertencimento social decorrentes do *status* de subordinação no qual vivem. Essa constatação é importante para identificarmos as formas discursivas que a discriminação assume. Ela pode estar baseada em distinções biológicas entre pessoas, mas essas distinções só adquirem esse *status* na medida em que passam por um processo de significação social. (MOREIRA, 2017a, p. 34)

Sob tal perspectiva, a discriminação impede o reconhecimento da individualidade, de forma que todas as pessoas pertencentes a um determinado grupo são vistas de maneira semelhante e, muitas vezes, diminuída. O *status* cultural atribuído e construído sobre grupos oprimidos impede, inclusive, que a alta posição na classe social seja um motivo de conquista de igualdade. Negros e homossexuais não passam a ser vistos com apreço simplesmente por serem ricos. Mulheres que ocupam cargos de alto escalão em empresas ainda parecem estar fora do seu lugar natural.

Grupos minoritários que conseguem conviver nesse patamar de suposta igualdade pela ascensão econômica permanecem em seus lugares sociais de inferioridade em virtude da sua caracterização, estigmatiza social e disparidades históricas existentes.

A posição no sistema de classes sociais, portanto, não é o único fator que determina o lugar social de um indivíduo em

virtude da discriminação que determina a forma como as pessoas são categorizadas e, conseqüentemente, a opressão que sofrem na sua vivência.

Michael Lowy (1991) faz uma interpretação analítica da teoria marxista, afirmando que as classes sociais criam as visões de mundo dos indivíduos, fazendo com que a sua maneira de pensar esteja plenamente integrada aos preceitos do lugar social que ele ocupa. Dessa forma, segundo a concepção marxista, a própria produção de conhecimento pela classe dominante (a chamada burguesia), tem como finalidade imperativa a manutenção do privilégio da posição ocupada.

A percepção adequada da discriminação depende da compreensão de tipos distintos e coletivos de atitudes, da motivação, da abrangência das suas conseqüências, das suas dimensões e da cultura em torno da opressão. Mesmo em uma sociedade que professa a busca pela realização do Estado Democrático, pessoas são comumente discriminadas e vistas como inferiores, reproduzindo a subordinação e a assimetria.

Com base nos conceitos e fundamentos da discriminação e tendo em mente as conseqüências de sua prática coletiva, conclui-se pela manutenção intencional de determinados grupos em lugares sociais envoltos em uma barreira que impede a sua emancipação, mantendo os privilégios da classe dominante e perpetuando a estratificação social e a opressão.

A dimensão, portanto, é relacionada à forma como certas pessoas são sistematicamente beneficiadas por pertencerem a grupos majoritários e como este fato garante acesso a oportunidades somente para membros desse segmento.

Os arranjos políticos e jurídicos garantem a manutenção de uma certa ordem segundo a qual certos grupos ocupam posição de subordinação enquanto outros permanecem em situação de privilégio.

O pensamento difundido politicamente é oposto. Fala-se na democracia racial, no respeito à pluralidade nacional, na igualdade de oportunidades. Os grupos privilegiados não assumem a consciência da complexidade e da distância existente entre classes, raças, gêneros, identidade sexual, simplesmente por não serem expostas de forma direta e negativa.

A noção mais clara da opressão está na premissa de que certas pessoas representam um modelo a partir do qual todas as outras são comparadas. A representação da sociedade, portanto, está no homem branco, heterossexual, de classe média alta, que tem acesso às melhores oportunidades e é tido como referência de conduta e comportamento adequado, passando imagem de maior segurança e apreço mesmo que estivesse, hipoteticamente, no mesmo parâmetro de igualdade intelectual de uma mulher negra, homossexual e de baixa renda.

A composição da sociedade reforça inconscientemente a ideia de que existe um padrão de normalidade e referência a ser seguido e continuamente respeitado, gerando marginalizações estruturais.

A opressão de grupos minoritários, por sua vez, transcende a violação de normas jurídicas e encontra expressão em diversas atitudes discriminatórias corriqueiras que passam despercebidas pela classe privilegiada mas expressam desprezo e hostilidade através de gestos, olhares e tratamentos diferenciados

que tendem a gerar danos psicológicos à saúde mental dos indivíduos expostos, comprometendo a sua vida pessoal, a confiança que possuem em si mesmos e, naturalmente, o seu desempenho.

Do mesmo modo são as piadas constantemente dirigidas a mulheres, pessoas gordas, negros, homossexuais, que expressam agressões socialmente aceitas por serem transmitidas em forma de humor, mas representam, igualmente, formas de discriminação que limitam ou impossibilitam a emancipação do indivíduo e a igualdade democrática.

O olhar social para a homossexualidade ainda é um dos principais mecanismos de opressão, tendo em vista que exprime o conceito irracional de equívoco na orientação do indivíduo e no modo de viver a sua própria vida. A anormalidade, a disfunção e o desequilíbrio ainda são muito atribuídos às minorias sexuais, tendo em vista que os grupos majoritários que se consideram mais tolerantes ainda falam em “aceitação” dos indivíduos, expressão que manifesta a sensação e certeza de superioridade do padrão heterossexual.

O próprio vocabulário da sociedade brasileira, inserida ou não em situação de vantagem, foi moldado e continua a representar o racismo, a intolerância e a marginalização de forma camuflada em expressões aceitas ou até despercebidas.

A ordem social construída impede, portanto, que muitos grupos humanos transformem a sua própria realidade, sendo que as mais diferentes formas e mecanismos de discriminação demonstram estar diretamente ligadas à reprodução da estratificação social, designando arranjos sociais que situam

classes de indivíduos em diferentes posições ao longo do tempo, de forma que tais distinções adquirem uma estabilidade que dificulta ou impede quaisquer formas de mobilidade (MOREIRA, 2017a).

O sujeito em condição de opressão tem sua visão social embaraçada, mantendo-se preso em uma reduzida percepção política, sem que lhe sejam disponibilizadas informações essenciais que possibilitem a abertura da sua mentalidade crítica para as perversas estruturas sociais engendradas pelas classes dominantes (ROTONDANO, 2015).

Portanto, a discriminação e a opressão de indivíduos tem o condão de aloca-los em lugares sociais estratificados, dificultando a compreensão emancipatória e a formação de pensamento capaz de gerar atitude social.

### **3. Educação na perspectiva democrática**

O modelo tradicional de educação conduz à concepção de que esta estaria atrelada à simples transmissão de conhecimento entre professores e alunos em posições hierárquicas completamente distintas.

Nesse sentido, o educador Paulo Freire (1987) institui a concepção bancária da educação em que o professor assume o papel distinto na relação vertical de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno, sujeito secundário, recebe o conhecimento depositado sem questionamentos, submetendo-se e acomodando-se à estrutura vigente previamente definida.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ de educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33)

Tais conceitos estão plenamente de acordo com a concepção de estratificação social, tendo em vista que o modelo de educação bancária, voltado para o depósito de informações, com o viés exclusivo de capacitação do educando para o mercado de trabalho compactua fielmente com o interesse de opressão da elite dominante.

O historiador Wagner Rocha D’Angelis (1989), salienta que tal sistema educacional reproduz o status elitista discriminatório, mantendo os excluídos em sua situação de

marginalização. Para ele, as instituições de ensino não reproduzem o conhecimento de modo neutro e imparcial, representando, ao contrário, um instrumento decisivo para a consecução dos interesses em disputa na sociedade.

O modelo do sistema educacional é capaz de impulsionar o aprendizado técnico-operativo massivo sob a perspectiva alienante de manter o padrão de educação do indivíduo para os postos de trabalho, evitando sua formação para a vida política e cumprindo sua função no ciclo capitalista de gerar riqueza às elites econômicas (ROTONDANO, 2015).

O quadro educacional do país pode ser visto sob a ótica de incerteza, tendo em vista a ampliação do ensino sem a necessária preocupação com a sua qualidade, acarretando a ilusória sensação de ascensão pelos menos favorecidos e beneficiando os setores historicamente privilegiados.

Entre os problemas educacionais existentes, saliente-se:

- a) uma quantificação do ensino em detrimento da qualidade;
- b) currículos veiculadores da ideologia dominante e asfixiadores da expressão criadora;
- c) marginalização das culturas populares e favorecimento dos setores de maior poder aquisitivo;
- d) escolas insuficientes e implementadas, via de regra, de forma desfavorável às camadas populares;
- e) sistema escolar autoritário e alienante;

- f) desvalorização crescente da função do professor;
- g) supressão de matérias capacitadoras de visão e formação crítica, e/ou diminuição de sua carga horária;
- h) interesses político-partidários determinando a organização de ensino, em prejuízo do todo;
- i) inobservância de direitos básicos à educação. (D'ANGELIS, 1989, p. 85)

O movimento educativo-formador democrático, ao contrário, concebe a quebra do modelo educacional praticado comumente, para buscar a transmissão de conhecimentos voltados para a mudança de perspectiva e atitude social do seu público-alvo.

É nessa perspectiva que Paulo Freire (1996) defende que o ato de ensinar exige muito mais que a transferência de conhecimentos, salientando a necessidade de respeito aos saberes dos educandos, rejeitando quaisquer formas de discriminação e acolhendo a pluralidade de identidades culturais. O autor sustenta a ideia de educação participativa e inclusiva que gera curiosidade no indivíduo e pensamento crítico em relação à comunidade.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no

coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (...) Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 15)

A forma de transmissão de conhecimento, portanto, deve ser vista sob a intenção de construção do pensamento crítico e de percepção social, levando o indivíduo a se preocupar com o seu papel útil na vida da comunidade e a inquietar-se com o modelo de segregação existente.

Fabrizio Veiga Costa (2018) salienta que a escola é o *lócus* de preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, onde deve-se ter acesso à convivência com realidades plurais e diversidade, oportunizando a construção de valores, desconstruindo crenças e revisitando conceitos com o fim de edificar uma sociedade democrática.

O educador Paulo Freire (1967), por sua vez, assevera que a educação libertadora proposta não é bem aceita pela elite dominante, tendo em vista a promoção da consciência dos oprimidos sobre o seu lugar social ocupado no mundo, capaz de transformar a realidade. “A partir das relações do homem com a

realidade, resultantes de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor” (FREIRE, 1967).

Maria da Glória Gohn (2006) salienta, ainda, que muitas vezes os próprios funcionários das escolas e membros de conselhos exercem o que ela denomina como “pacto do silêncio” não exercendo de fato a educação libertadora proposta e servindo de “modelo passivo” para outros setores das comunidades educativas tendo em vista a priorização de demandas corporativas.

Tais posições só referendam a percepção de que classes elevadas não tem interesse na educação efetiva dos indivíduos, pois é a alienação que mantem o privilégio e oculta as estruturas de poder existentes, impedindo a busca por emancipação.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força *social* na forma da força *política*. (MARX, 2010, p. 54)

A educação, portanto, deve emponderar os indivíduos para tomada de consciência social da opressão sofrida pelos

grupos marginalizados e minoritários, provocando o rompimento da situação de alienação em que muitas vezes se encontram, apresentando-se como caminho para a transformação do paradigma de desigualdade material. A compreensão das estruturas de poder que dominam a sociedade e dos sistemas de estratificação deve ser capaz de retirar sujeitos da sua posição social e invisibilidade por meio da emancipação.

#### **4. Educação Jurídica Social como projeto de conscientização de indivíduos**

A partir das bases da educação democrática libertária, os projetos de educação jurídica social tem o escopo de disseminar o estudo do direito para além das universidades, “rompendo com o paradigma de que somente as elites se apropriam de tais informações” (ROTONDANO, 2015, p. 94). Parte-se da ideia de gerar empoderamento de grupos socialmente oprimidos a partir do ensino da teoria jurídica aplicável às lutas emancipatórias.

As classes oprimidas, discriminadas direta e indiretamente, muitas vezes não alcançam a compreensão de consciência do sistema de manutenção do *status* social vigente, o que impede a libertação e a busca por igualdade democrática.

Os projetos de educação jurídica social partem dessa realidade para difundir o conteúdo jurídico pertinente a justiça, liberdade, violência, sexualidade, formando sujeitos aptos a perceber a alienação vertical sofrida por meio da atuação supostamente neutra dos setores públicos e privados, impeditivos de emancipação.

O objetivo principal de tais projetos é o compartilhamento horizontal do direito a partir das necessidades de determinados grupos oprimidos, que propicie a transformação da visão individual do sujeito em relação ao lugar social que ele ocupa, preocupando-se com a sua contribuição para a modificação da comunidade.

Ricardo Rotondano (2015) salienta, ainda, a necessidade de criação de lideranças comunitárias devidamente capacitadas e informação da população em geral quanto a conteúdos jurídicos transformadores, aliada à conscientização crítica político-libertária de pautas teóricas e práticas inerentes às estruturas de poder da sociedade, com o intuito de estimular a quebra histórica de passividade.

Nesse contexto, a educação jurídica não está unicamente atrelada ao conhecimento da legislação, visto que esta pode ser igualmente considerada como classista, por ser elaborada sem a representatividade necessária que pudesse abranger realmente os interesses dos grupos oprimidos. Ao contrário das normas jurídicas positivadas, a educação jurídica busca demonstrar à sociedade que ela produz constantemente o direito e a lei é a apenas um dos elementos que compõe a estrutura jurídica.

O direito pode, deve e continua a ser legitimamente direito ainda que quando em confronto com a lei escrita, posto que nem toda legislação representa direito autêntico. E isto frequentemente ocorre, quando tomamos ciência de que a lei é, em geral, redigida pelas classes dominantes que

ocupam o poder dentro do Estado. Natural, desse modo, que tais representantes classistas atuem legislativamente de modo a redigir normas jurídicas que beneficiem o grupo econômico-social do qual fazem parte. (ROTONDANO, 2015, p. 107)

O estudo do direito, portanto, ultrapassa o conhecimento das leis, que muitas vezes podem apresentar-se como injustas, opressoras e desiguais, e está, na verdade, diretamente ligado às noções de justiça, legitimidade e bem-estar social. A lei não é capaz de erradicar as desigualdades existentes e nem respeitar, ao mesmo tempo, a individualidade e a pluralidade de cada ser humano.

Aceitar a injustiça emanada por normas jurídicas antiéticas é acovardar-se na luta pela concretização de uma sociedade íntegra e equânime. Não se pode corroborar com um sistema opressor, estando este fundamentado sob qualquer pretexto – ainda que protegido pelo manto da legalidade. Devemos rejeitar, de antemão, qualquer tese que associe direito à legalidade estrita, posto que este representa muito mais do que a legislação. Mais do que isso: é essencial compactuar com a ideia de ligação entre o direito e a moral. (ROTONDANO, 2015, p.110)

A educação jurídica social busca, portanto, efetivar o ideal de justiça social, tornando protagonista o indivíduo

oprimido através de formação de consciência que desperte o envolvimento ativo, inclusive político, dos grupos necessitados.

Nesse contexto, cabe considerar o que ensina o professor José Luís Bolzan de Moraes (2004) quando afirma que os princípios do Estado Democrático de Direito impõem a redução das desigualdades e a emancipação social dos grupos marginalizados. A educação jurídica social coaduna com tal perspectiva e visa a contribuir com o desenvolvimento integrado do indivíduo na sociedade.

Maria da Glória Gohn (2006) salienta que a injeção do estudo do direito nos movimentos sociais pela educação é uma fonte produtora de conhecimento libertador, tendo em vista a abrangência de questões de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos e culturais.

O tema dos direitos é fundamental porque ele dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado. A ótica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda

de investigação que gera sinergias e não compaixão, que resultam em políticas emancipadoras e não compensatórias. Fora da ótica da universalidade dos direitos caímos nas políticas focalizadas, meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora. A ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso. (GOHN, 2006, p. 35)

Para efetivar as propostas de educação jurídica social, parte-se do pressuposto de desconstruir os argumentos de autoridade, desmistificar o conceito de superioridade dos detentores de poder político e jurídico e aproximar os sujeitos vulneráveis da construção do espaço social. O jurista figura como interlocutor do processo de aprendizagem, ciente que deve lutar contra o monopólio de dizer o direito que nada mais é que a própria luta pela dominação (SHIRAISHI NETO, 2008).

Concebidos os conceitos e objetivos da educação jurídica social, cabe exemplificar a busca de sua efetivação através de programas implementados nacionalmente por meio de universidades, associações, organizações não governamentais e, inclusive, instituições ligadas ao funcionamento do poder judiciário.

No estado da Bahia, por exemplo, foi implementado o projeto denominado “Juristas Leigos”, como sendo um dos primeiros cursos de educação jurídica popular realizado no Brasil, que busca a formação e capacitação de militantes de movimentos

sociais camponeses através do esclarecimento a trabalhadores rurais acerca dos seus direitos (ROCHA, 2004).

Outro programa desenvolvido na perspectiva da educação jurídica social, que busca a emancipação de pessoas quanto a questões de gênero, é o chamado Promotoras Legais Populares, com mais de vinte anos de funcionamento e está em mais de dez estados brasileiros, que se estrutura interdisciplinarmente para discutir noções de gênero, movimentos feministas articulados, desigualdade de classe, organização e estrutura do Estado, mecanismos de participação, formas de enfrentamento de violências contra mulher, exploração sexual e abuso psicológico, formas legais de amparo, direito reprodutivo, enfim, conteúdos que permitem a tomada de consciência das mulheres envolvidas e incentivem a busca por emancipação (DUQUE, LIMA, et al., 2011).

O projeto Promotoras Legais Populares desenvolve-se, assim, a partir da lógica da libertação a partir do direito desvinculado do monopólio técnico-jurídico e entendido como fruto de demandas surgidas no interior da sociedade civil, além de promover a tomada de consciência a partir da educação jurídica popular, que, desmascara os privilégios e permite valorizar a voz e o conhecimento dos grupos oprimidos; e, ainda, a libertação a partir das reivindicações feministas e da participação política ativa, que, conscientiza as mulheres de seu pertencimento a um grupo marginalizado, reconhecendo a construção dos papéis sociais historicamente impostos e gerando possibilidades de emancipação (DUQUE, LIMA, et al., 2011).

Demonstrada está, portanto, a justa motivação da proposta de educação jurídica para os setores mais necessitados da população, havendo indícios de que esta pode contribuir para a conscientização dos indivíduos oprimidos através de processos de emancipação.

## **5. Considerações finais**

A formação de pensamento dos indivíduos mostra-se diretamente atrelada ao lugar social por ele ocupado. Nesse sentido, as classes dominantes perpetuam os seus interesses e vantagens a partir de sistemas de discriminação coletiva e opressão de grupos minoritários.

A invisibilidade de dominação existente se justifica por processos históricos socialmente aceitos que contribuem para ausência de mobilidade e transformação. Muitas pessoas guardam a sensação de que os processos de discriminação estão atrelados ao passado, por considerarem apenas os processos diretos e explícitos, que naturalmente diminuem ao longo do tempo em virtude do incômodo social que causam e da existência de penalidades previstas na legislação.

Contudo, a existência da opressão abrange a construção de relações de poder que inferiorizam grupos de indivíduos e geram vantagens para as classes dominantes.

Nesse contexto, a educação vista sob a perspectiva democrática apresenta-se como mecanismo de inclusão e participação da sociedade, capaz de demonstrar para os

indivíduos os meios alienantes de manutenção do sistema de privilégios e opressões.

Mais que isso, a proposta de educação jurídica social demonstra que a disseminação da teoria do direito no que se refere ao empoderamento de classes e reconhecimento dos seus meios de libertação é capaz de estimular a criação de lideranças que protagonizem a emancipação de grupos oprimidos.

O projeto evidenciou a capacidade de ultrapassar o modelo tradicional de repasse de informações, classista, marginalizado, unilateral e alienante para produzir conhecimento horizontalmente a partir das demandas e processos históricos de cada grupo de pessoas.

O conhecimento do direito deixa de ter o papel exclusivo de formação de juristas para o mercado de trabalho e assume posição de incentivar o pensamento crítico e reflexivo e capacitar indivíduos para a busca de emancipação social do meio em que se encontra inserido.

Não se pretende esgotar a discussão da opressão ou apresentar qualquer solução definitiva para a estratificação social, mas apresentar meios participativos de efetivar a igualdade democrática e possibilitar a liberdade, a justiça social e dignidade de grupos excluídos.

## 6. Referências

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*, tradução: Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. *Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo*. Santa Catarina: 1989. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106299>>. Data de acesso: 23 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 05 de out de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm)>. Data de acesso: 10 jun. 2018.

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

COSTA, Fabrício Veiga. Liberdade de Cátedra do Docente nos Cursos de Bacharelado em Direito: um estudo crítico da constitucionalidade do Projeto de Lei Escola sem partido. *Revista Jurídica Unicuritiba*, 2018. v.01, p. 374-397.

COSTA, Fabrício Veiga. *Liquidez e Certeza dos Direitos Fundamentais no Processo Constitucional Democrático*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2016.

D'ANGELIS, Wagner Rocha. *Direitos humanos: a luta pela justiça*. Rio de Janeiro: Comissão Brasileira Justiça e Paz, 1989.

DUQUE, Ana Paula Del Vieira, et al. Promotoras legais populares: repensando direito e educação para o empoderamento das mulheres. *Revista Direito & Sensibilidade*. Brasília, v. 1, p. 59-72, 2011.

DWORKIN, Ronald. *A virtude soberana – a teoria e a prática da igualdade*. 2.ed. Editora Martins Fontes, 2011.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*, tradução: Luis Carlos Borges. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 7.ed. São Paulo. 1991

MELLO, Celso Antônio Bandeira. *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

MORAIS, José Luís Bolzan de. Direitos Humanos, Estado e Globalização. In: RÚBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera e CARVALHO, Salo (org.). *Direitos Humanos e Globalização: Fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

MOREIRA. Adilson José. *O que é discriminação?*. Editora Letramento, 2017.

MOREIRA, Adilson José. *Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica*. Revista de Direito Brasileira, v. 18, 2017. Disponível em: <<http://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/3182>>. Data de acesso: 06 jun. 2018.

NINA, Carlos Homero Vieira. *Escravidão, ontem e hoje: aspectos jurídicos e econômicos*. Brasília: 2010.

OLIVEIRA, Fernanda Fernandes. *Quando o direito encontra a rua: um estudo sobre o curso de formação de Promotoras Legais Populares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, Denise Abigail Britto Freitas. *Formação e monitoramento de juristas leigos: a experiência de uma ONG com educação popular na região sisaleira da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. O campo jurídico em Pierre Bourdieu: a produção de uma verdade a partir da noção de propriedade privada nos manuais de direito. *Revista Sequência*, n. 56, p. 83-100, 2008.

SILVA, Virgílio Afonso da. *Direitos Fundamentais: conteúdo essencial, restrições e eficácia*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução: Regis Barbosa; Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

## A EDUCAÇÃO DAS MINORIAS OPRIMIDAS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

## LA EDUCACIÓN DE LAS MINORÍAS OPRIMIDAS EN EL SISTEMA PENITENCIARIO BRASILEÑO

*Lilian Mara Pinhon*<sup>41</sup>

*Fabício Veiga Costa*<sup>42</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa científica tem como objetivo analisar a educação das minorias no sistema carcerário brasileiro. Indaga-se: a educação escolar no interior dos espaços prisionais propicia ao apenado uma possibilidade de emancipar? O tema proposto justifica-se devido ao grande número de indivíduos presos que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, e por causa das más condições carcerárias na sociedade brasileira. Concluir-se-á que os educadores desempenham um grande papel junto aos presos, educando-os e possibilitando a emancipação dos apenados, desde que os professores apliquem uma educação libertadora. Contudo, é importante que o preso realmente tenha

---

<sup>41</sup>Mestranda em Direito do Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna-MG, Brasil. Pós-graduada *Lato Sensu* pela Universidade Candido Mendes em Direito Processual Civil e Processo Cautelar, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Pós-graduação *Lato Sensu* em Direito Constitucional e Administrativo em andamento pela Escola Paulista de Direito, São Paulo-SP, Brasil. Advogada. CV Lattes: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/3719496630002088](http://LATTES.CNPQ.BR/3719496630002088). E-mail: [lilianpinhonadv@hotmail.com](mailto:lilianpinhonadv@hotmail.com)

<sup>42</sup>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; FASAS'ETE; FAMINAS-BH.

consciência de que é necessário mudar. Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Optou-se pelo procedimento metodológico dedutivo.

**Palavras-chave:** Educação; Sistema carcerário; Legislações brasileiras; Políticas educativas; Emancipação.

**Abstract:** La presente investigación científica tiene como objetivo analizar la educación de las minorías en el sistema carcelario brasileño. Se indaga: ¿la educación escolar en el interior de los espacios prisionales propicia al apenado una posibilidad de emancipar? El tema propuesto se justifica debido al gran número de individuos presos que poseen poca o ninguna escolaridad, y debido a las malas condiciones carcelarias en la sociedad brasileña. Se concluirá que los educadores desempeñan un gran papel junto a los presos, educándolos y posibilitando la emancipación de los apenados, siempre que los profesores apliquen una educación liberadora. Sin embargo, es importante que el preso realmente tenga conciencia de que es necesario cambiar. Se utilizó una investigación bibliográfica y documental. Se optó por el procedimiento metodológico deductivo.

**Keywords:** La educación; Sistema carcelario; Legislaciones brasileñas; Políticas educativas; Emancipación.

## 1. Introdução

O objetivo da presente pesquisa é analisar a educação dos apenados no sistema carcerário brasileiro, visando compreender a realidade existente e a necessidade de uma educação libertadora para possibilitar a emancipação do apenado educando.

A justificativa do tema decorre devido a importância de garantir um dos direitos sociais existentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação para os indivíduos apenados. Ademais, inegavelmente a dignidade humana do apenado precisa ser respeitada, e uma das formas é o Estado efetivar políticas educativas para salvaguardar o direito à educação para jovens e adultos.

O tema possui enorme relevância para a sociedade brasileira devido ao grande número de apenados no sistema penitenciário brasileiro, sendo que é necessária uma educação libertadora para que o preso consiga ter consciência da necessidade de mudança.

A problemática apontada é a seguinte: a educação escolar no interior dos espaços prisionais propicia ao apenado uma possibilidade de emancipar?

A fim de atingirmos os objetivos da presente pesquisa, inicialmente reflexões sobre a educação para os apenados serão ressaltadas. Em seguida, apontamentos das legislações brasileiras sobre o direito à educação serão destacadas. Logo em seguida, será apresentado o indivíduo no sistema carcerário. Mais adiante, será demonstrado um tópico de políticas educativas aos indivíduos privados de liberdades. Por fim, concluiremos que o respeito ao direito à educação é fundamental neste mundo pós-moderno para uma real emancipação do apenado que realmente almeja alcançar a humanização.

A metodologia utilizada será por meio de pesquisa bibliográfica com a utilização da doutrina, de textos e de artigos científicos sobre o tema, bem como a pesquisa documental, vez

que utilizaremos as legislações brasileiras, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Execução Penal. O procedimento metodológico que será utilizado é o dedutivo.

## 2. Educação

A educação encontra-se no cerne da missão de todos os indivíduos, em especial dos professores, pois é ao mesmo tempo abertura da mente para receber o novo e transmissão do antigo. Na sociedade brasileira a privação de liberdade é a maior sanção que pode ser imposta ao indivíduo, sendo que a pena de prisão tem o propósito de proteger a sociedade contra o crime e a educação ao preso é um meio de ressocialização com a reabilitação do educando, bem como um direito fundamental que visa ao desenvolvimento humano.

A educação brasileira dentro do estabelecimento penal é garantida explicitamente pela Lei de Execução Penal no artigo 83 e proporcionará ao recluso um olhar modificado, afinal “[...] as experiências de hoje partem daquilo que o sujeito já experimentou e influenciarão o modo como o sujeito, doravante, com um olhar modificado, experienciará.” (CABRAL, 2014, p. 24).

Os ensinamentos de Morin, (2000, p. 78) são essências para Estados Democráticos:

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie

humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

De acordo com as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em condição de privação de liberdade nos sistemas carcerários, a educação deve ser entendida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

“A pena transforma, modifica, estabelece sinais, organiza obstáculos [...]”. (FOUCAULT, 1987). Portanto é necessário que o educador no sistema carcerário deixe de aplicar apenas a educação bancária e passe a aplicar uma educação libertadora, mesmo que o professor encontre dificuldades para aplicar este método dentro do sistema carcerário. Afinal, os presos educandos tiveram negados o direito primordial de dizer a palavra, é preciso a reconquista deste direito com o objetivo de proibir que este assalto desumanizante continue, para que os reclusos estudantes ganhem significação enquanto indivíduos através do diálogo.

Conforme apontam Scafó, Cuellari e Mendoza (2016, p. 105, tradução nossa):

A escola na prisão deve esforçar-se para não perder sua essência institucional, identidade

cultural e razão de ser e estar, para que toda a tecnologia de controle, vigilância e segurança não invada as salas de aula ou o trabalho dos professores. Embora esteja ‘dentro’, não pertence à prisão, persegue outra lógica.<sup>43</sup>

Apesar das lógicas operacionais serem totalmente diferentes entre a prisão e os sistemas educacionais, como instituição dentro de outra, a escola na prisão funciona envolvendo a conjugação de práticas educativas e marcos regulatórios, sendo que os professores devem lutar para não perderem sua autonomia. Os momentos de aprendizagem na prisão podem constituir, por vezes, uma segunda chance para os indivíduos que não tiveram uma primeira oportunidade.

Infelizmente, a falta de políticas específicas e planos de carreira e incentivos apropriados, ligados às condições de labor, têm relegado o ensino em instituições penais e em outros estabelecimentos da privação de liberdade a professores jovens, de início de carreira, admitidos geralmente por meio de contratos temporários. Sendo que tais ambientes são apresentados, muitas vezes, como única alternativa para o exercício profissional do educador na esfera pública. (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 119).

---

<sup>43</sup> “La escuela en la cárcel debe bregar por no perder la suya esencia institucional, identidade cultural y razón de ser y estar, tecnología del control, la vigilancia y seguridad, no invadan las aulas o el hacer del docente. Si bien se encuentra ‘dentro’, no pertenece a la cárcel, persigue outra lógica.” (SCAFÓ; CUELLARI; MENDOZA, 2016, p. 105, tradução nossa).

O que observamos é que a Resolução nº 3 de 2009, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, não está sendo observada pelo poder público, pois, o artigo 9, *caput* e o § 1º da referida Resolução não estão sendo respeitados<sup>44</sup>.

Os cursos para formarem educadores não têm em seus currículos a formação de professores para atuarem no sistema penal. É muito importante que os educadores cobrem esta especificação em seus cursos.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 1º, deixa claro que a educação abarca processos formativos que se avultam na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil. Sendo que no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases como dever do Estado e da família, a educação é inspirada em princípios de liberdade e, também, nos ideais de solidariedade humana, tendo como propósito o pleno desenvolvimento do educando, além do preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o labor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem plena aplicação à educação nas prisões para que o recluso

---

<sup>44</sup> “Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho.

§ 1º Recomenda-se que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.”

quando em liberdade esteja motivado e com capacidade para abandonar a senda do crime.

A proposta pedagógica de Paulo Freire oferece importante contribuição para os educadores, até mesmo para ser aplicado dentro das penitenciárias.

Importante ressaltar os ensinamentos de Cabral (2004, p. 28), no qual informa que:

[...] a educação deve ser direcionada não ao depósito de informações na mente do educando, apelando a um despropositado pensar sem qualquer referência à existência, em sua experiência, de ‘alguma dificuldade que o incomode e perturbe seu equilíbrio’. O desenvolvimento da capacidade de pensar somente pode se efetivar a partir da práxis que o define, o esforço de solução de problemas com que se defronta. Exige, dessa forma, do sujeito em crescimento, a reorganização das próprias estruturas e recursos cognitivos para a colmatagem das lacunas identificadas na experiência, apreendendo-a de modo cada vez mais denso e completo.

Para que a educação dos presos dê certo é necessário abandonar a educação bancária. Concordamos com os ensinamentos de Montalvo, Uribe e Ibarra, (2013, p. 286, tradução nossa), nos quais informam que na educação universitária mexicana “[...] todos parecem concordar em abandonar as abordagens convencionais e as formas centradas na transmissão

do conhecimento da posição de ‘quem sabe’ para ‘ignorar’ e assumir o desafio de desenvolver habilidades, enfim, menos educação de ensino e mais comunicação”<sup>45</sup>.

A educação no sistema prisional proporciona, por vezes, um crescimento ao indivíduo, possibilitando uma autonomia intelectual, para ao sair da prisão, conseguir melhores condições de vida. Sendo que esta autonomia somente será adquirida caso os professores deixem de aplicar uma educação bancária.

Os professores que disponibilizam ensinar aos reclusos exercem um papel fundamental ao assumirem uma participação central na educação. Afinal ocorre uma interação social solidária entre os reclusos educandos e os educadores.

A educação está no rol dos direitos sociais da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois enfatiza o direito fundamental educacional e efetiva-se em proveito da pessoa humana. A educação prisional contribui para diminuir as injustiças sociais. Contudo a discriminação da sociedade, quanto aos ex-presidiários, ainda é enorme.

Mesmo dentro do sistema prisional, a educação precisa permitir um agir comunicativo, afinal, preleciona Cabral (2004, p. 259) que:

[...] o processo educacional se abre à *bilateralidade e horizontalidade* da linguagem

---

<sup>45</sup> “[...] todos parecen estar de acuerdo en abandonar los convencionales enfoques y formas centradas en la transmisión de saberes desde la posición de ‘quien sabe’ hacia la de quien ‘ignora’ y asumir el reto de desarrollar competencias, en fin, una educación menos enseñante y más comunicativa.” (MONTALVO; URIBE; IBARRA, 2013, p. 286).

utilizada em seu modo original e voltada, pois, ao *telos* de entendimento. Constitui e habitua a personalidade dentro de referencial, o discursivo, que traz inesgotável potencial racional de *aprendizagem*, teórica e moral, justamente por incluir o outro e seu universo experiencial.

Ao processo linguístico de atribuição de sentidos o professor integra como um membro do grupo participante, sendo o mais amadurecido e, portanto, como um líder das atividades, possuindo maiores responsabilidades ao adentrar nos presídios para ensinar aos reclusos. É importante o educador jamais ser um ditador, pois deve partir “[...] da confiabilidade, da resgatabilidade discursiva das pretensões de validade que embasam a experiência educativa.” (CABRAL, 2004, p. 269).

Os professores no sistema carcerário precisam compreender os reclusos educandos como sujeitos socioculturais, ou seja, “[...] implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado.” (DAYRELL, 2001, p. 140). Afinal, se o professor apenas transmitir conteúdo pouco ajudará ao recluso, assim o educador precisa “[...] compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.” (DAYRELL, 2001, p. 140).

Os educadores precisam de autonomia dentro do sistema carcerário, “[...] a educação não pode ser tragada pelo sistema

político e, assim, coordenada pela mediação do poder, contaminada pelas demandas, pressões, interesses e orientações teleológicas do aparelho governamental.” (CABRAL, 2004, p. 272).

É preciso que no sistema carcerário, além da oferta de escolarização e de certificação, do ensino da leitura e da escrita, sejam tratados esforços para a implementação de práticas que otimizem a reflexão e provoquem a valorização dos educandos apenados. Por certo, é tarefa árdua de efetivar pois demanda uma adaptada formação dos professores. Uma educação apenas bancária no sistema prisional não irá ajudar os reclusos educandos, pois é necessário que os estudantes tenham oportunidade de se valorizarem, aos outros e à sociedade.

Num processo de formação integral do indivíduo, a educação constitui, individual e socialmente, algo que o transforma em uma pessoa crítica, analítica e sendo capaz de determinar-se segundo suas próprias razões, obtendo autonomia e responsabilidade. (BATISTA; COSTA; FREITAS, 2017, p. 212).

Na educação bancária os educandos não se tornam sujeito do seu processo, se mantêm alienados, não se comunicam, vez que “[...] o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987). Em contrapartida na “[...] educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.” (FREIRE, 1987).

Documentos internacionais e nacionais tratam sobre a educação, seja no sistema prisional ou não.<sup>46</sup> O direito social educacional está explícito em várias legislações nacionais, dentre elas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

### **3. Legislação brasileira sobre o direito a educação**

Em oposição ao passado autoritário brasileiro a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) estabeleceu um Estado Democrático de Direito, conforme inserto no artigo 1º da CRFB/1988, estando amparado em intenso sistema de direitos fundamentais e tendo a educação como um dos instrumentos sociais primordiais de acordo com o artigo 6º.

São inúmeros artigos ligados ao direito à educação e dentre eles apontamos que a União possui competência legislativa para dispor sobre educação, conforme artigo 22, inciso XXIV, da Constituição da República. Constituem diretrizes para a organização da educação assegurada pela própria Constituição a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias. Sendo que concorrentemente compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar sobre educação, conforme artigo 24, IX, da CRFB/1988.

Para a concretização dos valores tutelados pela Carta de 1988, e para a edificação de um grau mínimo de dignidade para os

---

<sup>46</sup> A Organização das Nações Unidas criou documentos que orientam a educação no sistema carcerário, dentre eles apontamos Declaração de Dakar: educação para todos e a Declaração de Jomtien.

indivíduos, o direito à educação assume grande importância. (MENDES E BRANCO, 2014, p. 675). Como função social, a educação “[...] é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum.” (TEIXEIRA, 1956, p. 23).

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a cooperação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e uma qualificação para o trabalho, bem como visando ao desenvolvimento humanístico do país, conforme artigos 205 e 214 da Carta de 1988. Portanto, a Constituição de 1988 assegura uma educação emancipadora, habilitando o indivíduo para os mais variados âmbitos da vida, seja como ser humano, como um cidadão, ou como um profissional.

É importante ressaltar dentre os princípios do ensino, a liberdade de ensinar e de aprender constante na CRFB/1988 no artigo 206, inciso II, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no inciso III.

Anos se passaram. Apesar do amplo rol de direitos fundamentais, o Estado democrático brasileiro ainda convive com a particularidade de sua ineficácia, especialmente quando se trata do direito à educação. Afinal, o Estado tem grande dificuldade de fazer avançar o seu declarado Estado Democrático de Direito. Como exemplo podemos citar o baixo nível escolar dos presidiários na sociedade brasileira.

Destaca-se que a dignidade humana é um fundamento e um princípio constitucional brasileiro, e está diretamente ligada

ao direito fundamental à educação. Enfim, se o indivíduo possui escolaridade, tem mais oportunidade de não entrar como um recluso no sistema carcerário, tem mais chance de seguir as normas em sociedade e de viver com dignidade.

A Carta de 1988 apresenta alguns objetivos fundamentais, dentre eles apontamos a promoção do bem de todos; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, conforme artigo 3º, incisos III, IV. Os professores que educam os reclusos estão contribuindo para promover os objetivos do Estado Democrático brasileiro.

É necessário enfatizar, conforme Cabral (2004, p. 280) aponta, que é, “[...] enfim, educação para a emancipação, ambientada na democracia, apreendida como medium social em que se vislumbra a extensão dessa concepção aprendizagem e crescimento a ‘todos os membros da sociedade’.” Em suma, a educação é potencialmente transformadora em sua incompletude dinâmica, sendo um desafio para o educador e o educando.

A Lei de Execução Penal prevê a educação escolar nas prisões, possibilitando um espaço de possibilidade ao recluso. A Lei 7.210/1984 dispõe no artigo 41, inciso VII, como direito do preso a assistência educacional. Já na seção V da Lei de Execução Penal, artigos 17 a 21-A, encontram-se dispositivos sobre normas gerais da assistência educacional.

A educação escolar no sistema penitenciário busca “[...] promover a reinserção do condenado à sociedade por meio de sua reeducação, readaptação e profissionalização, visando inculcar em seu modo de vida novos valores sociais e novas condições de

trabalho mediante uma formação educacional e profissional adequada [...]”. (QUADROS; FREITAS; COSTA, 2017, p. 77).

A Lei nº 13.163 de 2015 modificou a Lei de Execução Penal (LEP) para instituir o ensino médio nas penitenciárias, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização, conforme dispõe o artigo 18. A. O § 3º do artigo 18.A da LEP destaca que em programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão o atendimento aos presos e às presas. O artigo 21-A e incisos I, II, III, IV e V, também, foram incluídos na LEP com a Lei 13.163 de 2015 com o objetivo de aprimorar a educação dos presos e presas.

A seção IV da Lei de Execução Penal trata da remição por trabalho ou por estudo do preso, a partir do artigo 126 a 130.

O artigo 126 da Lei de Execução Penal, com redação dada pela Lei nº 12.433 de 2011, informa que o condenado pode remir por estudo parte do tempo da execução da pena que cumpre em regime fechado ou semiaberto. Sendo que de acordo com o § 1º e o inciso I do artigo 126 da LEP a contagem de tempo para a remição por estudo será de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, (em atividade de ensino fundamental, médio, até mesmo profissionalizante, ou superior, ou também de requalificação profissional), divididas em três dias no mínimo.

Pela LEP, artigo 126, § 2º, poderão ser desenvolvidas atividades de estudo de forma presencial ou por metodologia de ensino à distância, sendo que as autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados deverão certificar estas atividades de estudo referentes ao § 1º deste artigo, conforme já

informado anteriormente. De acordo com o § 5º do artigo 126 da LEP será acrescido de um terço o tempo a remir em função das horas de estudo caso o preso conclua o ensino fundamental, o médio ou o superior durante o cumprimento da pena, mas desde que seja certificada por órgão competente do sistema de educação. Mas infelizmente o ensino educacional para os apenados não são remunerados, conseqüentemente alguns presos preferem apenas laborar.

De acordo com o § 6º, do artigo 126, da LEP, poderá remir, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, o condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto, e o que usufrui de liberdade condicional, por meio da frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, observando o que dispõe o § 1º, inciso I, do artigo 126 da LEP.

A CRFB/1988 no artigo 208, inciso I, dispõe que o Estado deverá efetivar a educação mediante a garantia de que a educação básica é obrigatória e gratuita entre as idades de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, sendo que para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria continuará sendo gratuita. A Lei de Diretrizes e Bases regulamenta o direito previsto no inciso I do artigo 208 da Constituição, e define a educação no artigo 37, redação dada pela Lei nº 13.632 de 2018. A Lei nº 13.632 de 2018 alterou a Lei nº 9.394 de 1996 para dispor sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Assim, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, seja no ensino fundamental e/ou médio, em idade própria, a educação de jovens e adultos será destinada, constituindo instrumento para a

educação e para a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, é direito do ser humano, ao apenado ou não, o direito à educação.

#### **4. O indivíduo no sistema carcerário**

O ser humano tem o impulso de conhecer o mundo e transformar a realidade, sendo que os apenados têm direito de ampliar seus conhecimentos em qualquer idade. Um dos pilares na formação das pessoas, dentro e fora dos muros, é a educação, pois proporciona a reinserção.

O preso no sistema penitenciário torna-se um grupo social minoritário, impopular e marginalizado. As violações da dignidade da pessoa no sistema prisional têm uma menor magnitude que no passado, mas ainda persiste. Apesar das más condições dos presídios e da superlotação, da falta de segurança, das torturas, dos maus-tratos, do “estado de coisas inconstitucional”, alguns presos se dispõem a estudar, a emancipar-se.

Geralmente os apenados são pessoas extremamente pobres e com baixa escolaridade, mas medidas educativas são proporcionadas as estas pessoas, com a finalidade de obter uma melhor socialização ao sair do sistema carcerário. Afinal, os presídios brasileiros estão superlotados e a sociedade acaba habituando-se ao morticínio, como expôs Hobsbawn, (2013, p. 351-362), “[...] passamos a nos habituar ao desumano. Aprendemos a tolerar o intolerável [...]”. Assim, quando os professores vão até os presídios dispostos a ajudar estes encarcerados é necessário valorizar os alunos e os professores.

Afinal ambos estão tentando diminuir os déficits de direitos humanos.

O ensinar no sistema penitenciário afasta o indivíduo do isolamento, no lugar do sujeito solitário passa a ocorrer um conhecimento cooperativo, possibilitando uma maior reinserção<sup>47</sup> na sociedade para quando o indivíduo estiver fora das grades. É necessário que o diálogo entre os educadores e educandos presos seja o encontro do homem para Ser Mais, não podendo fazer-se na desesperança. “Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. (FREIRE, 1987).

A educação acaba criando um processo de socialização, grupos solidários se formam gerando uma maior integração entre os educandos e os professores. Uma interação segue entre os sujeitos e o ambiente, sendo que ambos vão se modificando reciprocamente.

O ensino carcerário proporciona um processo de aprendizagem ao recluso, possibilitando a construção e a reconstrução do sujeito, para obter maiores possibilidades de trabalho ao sair do encarceramento. Enfim, possibilita ao indivíduo a entrada no mundo social, pois o recluso educando, conforme aduz Habermas, (1989, p.195), “[...] abandona o mundo social nativo no qual entrara com a passagem para o estúdio convencional da interação”.

---

<sup>47</sup> Foucault (1987) argumenta que “Esta se utilizando da prisão para tentar reprimir o delinquente e não como a forma de ressocializar o delinquente para este ser colocado novamente na sociedade.”

Para que realmente o recluso obtenha resultados com a educação na prisão, é necessário conciliar a pedagogia social com a educação escolar, para melhor responder às necessidades da população encarcerada. Na mesma linha é o posicionamento de Santana Marcondes e Marcondes (2008), senão vejamos:

Diante das vantagens e inconvenientes existentes nas posições antagônicas, parece que uma via eclética – que busca conciliar a pedagogia social com a educação escolar – é a que melhor responde às necessidades da população encarcerada. Esta opção pode efetivar-se perfeitamente com a inserção da educação prisional no sistema oficial da educação estatal, tendo presente que os conteúdos transversais podem cumprir a finalidade de discutir os temas valorativos que mais afligem a humanidade.

Uma educação libertadora no sistema carcerário é necessária, afinal uma educação bancária no sistema penitenciário não irá contribuir para que o apenado educando tenha criticidade, tenha vontade de mudar, de ser mais. No mesmo sentido Santana Marcondes e Marcondes (2008) explicam que:

Neste particular, tem perfeita pertinência a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, porque rechaça ‘a concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão e propõe ‘a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade’ [...], impondo-se um pensar crítico. Só nesta

perspectiva será possível preparar o preso para a sua emancipação. Esta concepção de educação é indispensável para uma mudança de mentalidade, pois contribui para a eliminação do monopólio de classes na carreira política, o que, durante décadas, vem dificultando a emancipação de significativos setores de nossa sociedade.

Fica notório que uma educação bancária no sistema carcerário não irá contribuir para uma efetiva mudança do recluso, pois o professor estaria passando apenas o conteúdo sem propiciar ao homem preso uma efetiva humanização.

Dentro de uma sala de aula, quer dentro ou fora dos muros, o professor deve ser aberto às indagações dos presos, à curiosidade e às perguntas do educando. O professor deve ser um crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem, para que realmente ensine e não apenas transfira conhecimento, conforme Paulo Freire expôs em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Geralmente, no sistema carcerário encontra-se indivíduo de baixa renda, com pouca ou nenhuma escolaridade, que vem de família desestruturada, de um meio social em que não tem expectativa de crescer. Muitas vezes essa pessoa entra para o mundo do crime e acaba no sistema prisional. Podemos observar que na sociedade “[...] nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura”. (DAYRELL, 2001, p. 141).

Quando o professor propõe educar o recluso, está dando a chance do indivíduo crescer, deixar de ser menos.

É muito importante que o professor dialogue com o estudante preso, afinal “[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” (FREIRE, 2002).

Nota-se que a educação ao recluso proporciona hábitos democráticos de pensar, de agir e de conviver, na proporção que pode conduzir o indivíduo à autonomia, entendida e mencionada à consciência moral pós-convencional, hábil e determinada ao discurso, onde firma o critério da moralidade. (CABRAL, 2004, p. 30). A educação no sistema carcerário beneficia a sociedade como um todo, e em especial contribui para que ocorra a humanização. O recluso tem possibilidade de deixar de ser menos para passar a ser mais, conforme os ensinamentos de Paulo Freire, sendo que é extremamente importante que o educador tenha as qualidades de generosidade e comprometimento diante dos reclusos.

A escola, mesmo dentro do sistema prisional, pode e deve ser um espaço de formação ampla do educando recluso, para aprofundar “[...] o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos.” (DAYRELL, 2001, p. 160).

O preso educando vai dinamizando o seu mundo no momento de suas relações com a realidade, e relações do homem com o homem, momento em que desafia e responde ao desafio, alterando, criando, recriando e decidindo. “As mudanças se

processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas.” (FREIRE, 1967, p. 46). Ao preso estudante é preciso muito esforço, muita vontade de aprender e de se transformar.

O indivíduo encarcerado que se dispõe a estudar pode ter uma chance de reconstruir sua vida. Assim comungamos a ideia de que a penitenciária propicia condições para realizar a regeneração dos presos<sup>48</sup>.

“A condição de pessoa e a dignidade inerente a ela acompanharão o homem em todos e em cada um dos momentos de sua vida, qualquer que seja a situação em que ele se encontre, mesmo que tenha passado pelas portas de uma instituição penitenciária.”<sup>49</sup> (PÉREZ, 2007, p. 28, tradução nossa).

Não é tarefa fácil refletir sobre a reabilitação, vez que o conceito indica a ideia da pessoa não ter tido a habilidade para o convívio social, ou ter perdido a habilidade. Repensar em indivíduos reformando moralmente outros indivíduos, em uma sociedade cada vez mais desigual como a hodierna, torna-se cada vez mais difícil. (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 112). Contudo, é importante que o Estado, a sociedade e a família

---

<sup>48</sup> Em sentido contrário Thompson (2002, p. 1-2) informa que a implementação da penitenciária propiciar condições de realizar a regeneração de presos é impossível.

<sup>49</sup> “*La condición de persona y la dignidade a ella inherente acompañará al hombre en todos y cada uno de los momentos de su vida, cualquiera que fuere la situación en que se encuentre, aunque hubiere traspasado las puertas de una institución penitenciaria.*” (PÉREZ, 2007, p. 28).

ajudem o apenado, sendo que uma das formas do Estado contribuir para a emancipação do indivíduo encarcerado é através de políticas públicas educativas.

#### **4. Políticas educativas aos indivíduos privados de liberdade**

É dever indeclinável do Estado Democrático de Direito empreender políticas sociais, em especial a educacional, à construção ou ao resgate da cidadania dos reclusos. É necessário implantar políticas públicas que obtenham resultados, acabar com falhas estruturais quanto à questão prisional. Estabelecer melhorias no sistema carcerário é essencial neste mundo pós-moderno, e uma das formas é inserir políticas educacionais eficientes.

O poder público tem responsabilidade sobre as precárias políticas públicas voltadas à humanização do preso. No Estado brasileiro, apesar das leis existentes para salvaguardar os presos, vem ocorrendo uma violação generalizada e contínua dos direitos fundamentais.

As políticas públicas, voltadas a efetivação dos direitos sociais aos presos, envolvem gastos, mas são essenciais para a luta a favor da inclusão social, e para a garantia da vida digna dos presos.

As políticas educativas prisionais existentes no Brasil precisam ser observadas. Há necessidade de que ocorra uma correção das políticas públicas para alcançar os objetivos desejados. Destinações de recursos orçamentários devem ser preservadas. Tanto as instituições, os poderes públicos e as

sociedades devem respeitar as políticas públicas voltadas para os sistemas prisionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Execução Penal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução nº 03/2009 e a Resolução nº 2 de 2010 a qual dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, o Decreto nº 7.626 de 2011 que institui o plano estratégico da educação no âmbito do sistema prisional, são algumas legislações que contribuem para a política educacional brasileira.

O artigo 8º da Resolução nº 3 de 2009 informa que o trabalho prisional, que é entendido como um elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em condições e em horários compatíveis com as atividades educacionais. Infelizmente, os sistemas penitenciários não cumprem com este artigo da resolução. Consequentemente, o preso acaba optando pelo trabalho no lugar da educação, pois o labor remunera o recluso.

A Lei nº 13.005 de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, no qual se orienta sobre a execução e o aprimoramento de políticas públicas na área educativa, trazendo diretrizes que precisam ser seguidas. O PNE aponta como uma das estratégicas, no item 10.10, a orientação pela expansão da oferta educacional para jovens e adultos, estando articulada à educação profissional de maneira a atender os indivíduos privados de liberdade em estabelecimentos penais, garantindo a formação específica de educandos e a implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

Como proposta de política pública de execução penal, a educação para presos se insere, sendo um direito fundamental subjetivo previsto na legislação doméstica e na internacional<sup>50</sup>. Ademais, a educação prisional tem o objetivo de proporcionar a reinserção social do preso e, também, garantir a sua plena cidadania.

A partir de 2004, após a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, muitos são os avanços notados nos sistemas prisionais para a educação do preso. Contudo é necessária uma mudança na sociedade e no poder público para que realmente os objetivos sejam alcançados com sucesso. Julião (2011, p. 10-11) aponta os avanços:

Com o Projeto Educando para a Liberdade, por meio de uma política interministerial – Ministério da Educação e Ministério da Justiça – apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi possível a construção coletiva (com a participação de representantes estaduais responsáveis pela política de execução penal mediante dois seminários nacionais, realizados em 2006 e 2007) das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, aprovadas em 11 de março de 2009 no Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens

---

<sup>50</sup>Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros e a Declaração de Hamburgo – V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos-CONFINTEA são alguns dos documentos internacionais que ressaltam a importância da educação prisional.

e Adultos em Situação de privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, aprovadas em 19 de maio de 2010 no Conselho Nacional de Educação (CNE). Os referidos documentos são um marco na história da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil. Inicia-se um processo de consolidação de uma política nacional para a área.

Como mais importante política emancipadora a educação apresenta, no mesmo sentido Santana Marcondes e Pedro Marcondes (2008) destacam que se aplica o princípio da não reclusão aos indivíduos que estão cumprindo pena privativa de liberdade, sendo que estes têm direito aos recursos imprescindíveis à superação dos empecilhos à emancipação social. O Estado tem legitimidade para o exercício do *ius puniendi* apenas com a oferta de uma alternativa ao delito. Assim, a educação apresenta-se como a política emancipadora mais importante.

Espera-se uma atuação positiva do Estado Democrático de Direito. Afinal a educação é um direito de segunda dimensão e não é permitido ao Estado abster-se de realizar políticas públicas de efetivação.

O Estado precisa garantir políticas educativas aos encarcerados, sendo que o fundamento e princípio da dignidade da pessoa humana clamam por essa ação, Sarlet (2004, p. 566) expõe que:

Como tarefa (prestação) imposta ao Estado, a dignidade da pessoa reclama que este guie as ações tanto no sentido de preservar a dignidade existente, quanto objetivando a

promoção da dignidade, especialmente criando condições que possibilitem o pleno exercício e fruição da dignidade, sendo portanto dependente (a dignidade) da ordem comunitária, já que é de se perquirir até que ponto é possível ao indivíduo realizar, ele próprio, parcial ou totalmente, suas necessidades existenciais básicas ou se necessita, para tanto, do concurso do Estado ou da comunidade (este seria, portanto, o elemento mutável da dignidade).

O sonhar pela humanização é um processo para a concretização e perpetuamente um devir, que perpassa pela ruptura das amarras reais, de ordem política, econômica, social, etc, os quais nos condenam à desumanização. (FREIRE, 1997). Por isso a necessidade de uma educação libertadora, ao contrário da educação bancária que é prática da dominação e implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, totalmente desligado do mundo (FREIRE, 1987).

Apesar de todos os esforços para sairmos de uma cultura autoritária, no Brasil os dados revelam, como aponta o sociólogo Barros (2016), que:

[...] nossa cultura é autoritária e que tem por natureza pregar na cruz pessoas negras, jovens e pobres. O leitor pode mencionar que o fenômeno é histórico. O que na verdade não tem valor nenhum quando atrás das grades não estão os filhos da 'classe média alta' ou da 'classe alta'. Fato é que a maioria da população encarcerada é de pessoas pretas

e pardas (61,6%). No conjunto da população brasileira elas aparecem com 53,6%. Logo, a cadeia é negra e de baixa escolaridade. Os dados do Ministério da Justiça apontam que os encarcerados possuem escolaridade que a média da população. Uma grande parte dos presos (75%) sequer concluiu o ensino fundamental e somente 9,5% chegou a terminar o ensino médio.

Os apenados, por conta das peculiaridades, são dignos de atenção especial, como estabelecido pelo princípio do respeito à dignidade Humana. Os encarcerados, portanto, se tornam merecedores de políticas educativas.

O direito à educação apresenta duas dimensões, que são: subjetiva e objetiva. Canotilho (2003, p. 476) destaca o direito à educação como autêntico direito subjetivo. Afinal, os direitos sociais são compreendidos como sendo próprios do espaço existencial do indivíduo, e também como dimensão objetiva das seguintes formas: a) uma imposição legiferante, indicando para a obrigatoriedade de o legislador atuar positivamente, criando as condições materiais e, também, institucionais para o exercício desses direitos; b) fornecer prestações aos cidadãos, densificadores da dimensão subjetiva necessária destes direitos e executoras do cumprimento das imposições institucionais.

Na dimensão objetiva há necessidade do Estado garantir a eficiência das políticas educativas para os reclusos que querem estudar. No Brasil a população carcerária está amontoada. O sistema prisional não comporta a população penitenciária, e o

perfil dos apenados é composto em especial por negros, pobres e sem instrução.

Em uma pesquisa realizada por Barros, em 2018, referente às relações pedagógicas com detentas estudantes de um Complexo Penitenciário Feminino em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde a escola se encontra no interior do Complexo, foi possível constatar que as detentas educandas “[...] fazem parte da massa carcerária que possui baixa escolaridade, reduzidas condições econômicas, sociais e políticas. A maior parte das reclusas é jovem e se entende como parda e negra.” (BARROS, 2018). A educanda reclusa veio em geral de uma trajetória de pobreza e sofrimento, e a maior parte laborava no momento em que foi encarcerada. A maioria das educandas apenadas estava detida por tipificação ao tráfico de drogas, como claro problema de política pública, vez que a reclusa é utilizada como “mula” devido ao tráfico ilegal de drogas.

Comungamos o mesmo pensamento de Barros (2018) em relação à educação ser um forte preceito para aglutinar esforços em nome de um trabalho coletivo em prol dos apenados em privação de liberdade, sendo que o engajamento dos agentes educativos, (agente penitenciários, professores, direção da instituição, da escola e de outros funcionários que trabalham na prisão), é de crucial importância.

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível [...]”. FREIRE (2002).

Que, a participação ativa de todos que trabalham na prisão é essencial para a concretização da vertente social que é a educação.

Ocorre que Barros (2018) constatou através das estudantes reclusas que existe resistência dos agentes penitenciários em garantir o mínimo de educação às educandas. Também foi constatada a deficiente estrutura da escola no interior da penitenciária, o que acarreta um impedimento de um fazer pedagógico que possa levar as educandas às condições favoráveis para o estudo. É notório a “[...] precariedade de salas mal ajustadas ao sistema, de professores em contratos precários e da interferência da direção e de toda lógica penitenciária no fazer pedagógico” (BARROS, 2018).

Barros (2018) continua informando que a maioria das educandas tem ciência do direito à educação e que apesar da privação de liberdade limitar ações, não suspende o direito ao estudo, apesar de não compreenderem muito bem o direito à remição da pena. Dessa forma, o resgate da dignidade das detentas é imperioso, e as atividades pedagógicas da escola devem ser respeitadas pela direção da instituição.

Um valor constitucional muito relevante é a dignidade da pessoa humana, porque os demais direitos fundamentais do homem se fundam em torno da dignidade humana, os quais a Carta de 1988 ampara. Dentre os direitos que a Carta de 1988 salvaguarda está o direito educacional.

É necessário integrar os encarcerados na sociedade, e mudar a visão de pessoas que pensam que os reclusos são excluídos, que perturbam, que nasceram errados e são descartáveis. Apesar dos reflexos negativos gerados pelo cárcere

nos indivíduos, existem os educadores que tentam mudar o interior de uma penitenciária para incluir os estudantes reclusos na sociedade, possibilitando a reinserção social. Ocorre que, enquanto os Estados negligenciarem os estabelecimentos prisionais, fica difícil da sociedade deixar de seguir os caminhos delineados por Zaffaroni (2005), que disse: “[...] os excluídos estão longe de qualquer diálogo com os incluídos [...].” Notamos que existe uma necessidade urgente de uma eficaz educação intramuros para que realmente consiga a ressocialização dos reclusos e os direitos sejam respeitados.

Observamos que políticas educativas são necessárias para mudar este quadro, mas infelizmente ainda são incipientes no Estado brasileiro. Silva, (2017, p. 317) explica que as normas têm a definição jurídica de elevar a educação à posição de serviço público imprescindível, que ao poder público compete possibilitar a todos os seres humanos. Freire (2002) expôs que a solidariedade social e política de que precisamos para edificar a sociedade menos feia e menos arestosa, para que possamos ser mais nós mesmos, tem na composição democrática uma prática de real relevância. Esta solidariedade deve estar enraizada na sociedade brasileira para que as políticas educativas aos presos tenham resultados positivos.

Implantar as políticas públicas educativas dentro dos presídios é um processo que transpõe obstáculos e vale a pena, pois as vantagens superam os muros prisionais quando ex-reclusos são devolvidos à sociedade reconstruídos. As políticas públicas educativas no sistema carcerário são essenciais e devem ser respeitadas por todos, para que se chegue a resultados

positivos. Não se pode considerar as políticas educacionais como benevolência social, e sim resultado diário de lutas para que ocorra uma efetiva mudança na sociedade, luta do menos favorecido para alcançar a emancipação.

## **5. Considerações finais**

Um direito garantido pela Constituição é a educação prisional, pois o apenado ao perder o direito de sua liberdade não fica restrito ao direito fundamental à educação. O direito à educação é um direito social dirigido a todos os seres humanos, de forma universal. O direito à educação é utilizado em prol do bem comum. No campo da Educação de Jovens e Adultos a educação das prisões se insere.

Para que os educadores ajudem os apenados educandos é necessário deixar de lado uma educação bancária, necessitando implantar uma educação libertadora para que os educandos tenham possibilidade de emanciparem e ressocializarem. Afinal, a educação escolar no interior dos espaços carcerários terá condição de possibilitar uma emancipação dos educandos, apenas se ocorrer o respeito à dignidade humana do mesmo, bem como, somente, se o educando se conscientizar da necessidade de emancipar-se.

Cumpra ao Poder Público implantar políticas educativas eficazes, propiciar aos agentes educativos uma melhor visualização sobre a necessidade de uma efetiva educação carcerária pelo método de Paulo Freire, e o respeito ao apenado.

Para a garantia dos direitos dos apenados, a Lei de Execução Penal brasileira é um dos instrumentos primordiais. O Estado é o responsável para ofertar a educação aos presos. Afinal, a educação é um dos elementos para a ressocialização, reinserção social, reeducação dos apenados. Entretanto, o número de educandos nas prisões ainda é baixo, em especial, porque geralmente o horário do estudo coincide com o do trabalho e o recluso opta pelo labor, por ser remunerado, apesar da LEP garantir que o horário do estudo não deve coincidir com o horário do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional disciplina a oferta da educação em todo o Brasil, sendo inspirada em princípios como o da solidariedade humana e tendo como finalidade o desenvolvimento do educando.

Infelizmente, apesar de inúmeros documentos nacionais propiciarem uma política educativa efetiva, o Estado brasileiro não vem cumprindo com seu papel, pois muitas vezes inúmeros objetivos elencados nas legislações não são cumpridos.

O papel do educador no sistema prisional é essencial, pois necessita passar uma confiança ao apenado educando, para que ocorra um agir comunicativo entre o professor e o aluno. O educando apenado apenas conseguirá emancipar se o professor conseguir colocar em prática os ensinamentos de Paulo Freire e o aluno realmente querer deixar de ser menos.

Em suma, a educação prisional deve ter como meta a promoção da autonomia e da emancipação dos apenados, sendo que por meio de uma educação libertadora é que será alcançada a necessária emancipação. Para a inclusão das classes menos

favorecidas é extremamente importante a política educativa. Afinal, políticas educativas efetivas são essenciais para elevar a educação das minorias e chegar a um resultado positivo. É preciso oportunizar condições viabilizadoras de uma realidade mais equânime, para que o apenado consiga atingir a emancipação e lhe seja proporcionada uma humanização para ser mais.

## 6. Referências

BARROS, Lúcio Alves de. *O “Estado penal”*. 2016. Disponível em:<<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-politica/5677523>>. Acesso em: 31 maio 2018.

BARROS, Lúcio Alves de. *A educação encarcerada: obstáculos e possibilidades*. 2018. Disponível em:<[https://www.recantodasletras.com.br/autor\\_textos.php?id=30399](https://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=30399)>. Acesso em: 31 maio 2018.

BATISTA, Cristiano; COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sérgio Henrique Zandona. O equívoco do movimento “escola sem partido” num contexto constitucional de educação democrática, inclusiva e emancipatória. p. 198-225. *Proposições crítico-reflexivas sobre o direito à educação na sociedade contemporânea*. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henrique Zandona (Org.). E-book, Maringá, PR, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 7.2010, de 11 de jul. 1984. *Institui a lei de execução penal*. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l7210.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de jul. 2014. *Plano nacional de educação 2014-2014*. Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CABRAL, Guilherme Perez. *Educação para a democracia no Brasil: fundamentação filosófica a partir de Jonh Dewy e Jürgen Habermas*. Tese (Universidade de São Paulo. Faculdade de Direito. São Paulo, São Paulo, 2014).

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997. *V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos- CONFINTEA*. Disponível em:<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a->

Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, de 09 de mar. 1990. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Disponível em:<[www.faders.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao\\_de\\_Jomtien.doc](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao_de_Jomtien.doc)>. Acesso em: 10 maio 2018.

DECLARAÇÃO DE DAKAR, de 26 a 28 de abr. 2000. *Educação para todos*. Disponível em:<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 10 maio 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1967.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre história*. Ensaios. Trad. Cid K. Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Brasília: Em Aberto. v. 24, n. 86, p. 141-155, nov., 2011.

MARCONDES, Pedro; SANTANA MARCONDES, Martha Ap. *A educação nas prisões*. 2008. Disponível em:<[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4268/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0917.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4268/1/FPF_PTPF_01_0917.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

MONTALVO, Jorge Abelardo Cortés; URIBE, Rigoberto Marín; IBARRA, Isabel Guzmán. *Ámbitos y alcances de la competencia comunicativa en educación*. Edition European Scientific Journal. v. 9. n. 34, p. 282-304, dec. 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. *A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência*. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan./abr. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00109.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

PÉREZ, Jesús Gonzalez. *La dignidade de la persona y el Derecho Administrativo*. *Revista de Direito Administrativo e Constitucional*. Belo Horizonte, ano 7, n. 29, p. 1-35, jul./set. 2007.

QUADROS, Aparecida Dutra de; FREITAS, Sérgio Henrique Zandoná; COSTA, Fabrício Veiga. Educação como instrumento de inclusão, cidadania e remição da pena: uma abordagem sob a perspectiva dos direitos fundamentais. p. 53-89. *Educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania*. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henrique Zandoná (Org.). Coleção Caminhos Metodológicos do Direito: educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania. E-book, Maringá, PR, 2017.

REGRAS MÍNIMAS PARA O TRATAMENTO DE PRISIONEIRO. *1º congresso da Nações Unidas sobre prevenção do crime e tratamento de delinquentes, 1955*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 30 maio 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. Algumas notas em torno da relação entre o princípio da dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na ordem constitucional brasileira. p. 555-599. In: BALDI, César Augusto (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

SCARFÓ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. *Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos em las cárceles*. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, jan./abr., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00099.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 40. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2017.

TEIXEIRA, Anísio S. *A educação e a crise brasileira*. Companhia Editora Nacional São Paulo. 1956.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

ZAFFARONI, Raúl Eugenio. Abertura/ Conferência. Globalização, sistema penal e ameaças ao Estado democrático de direito. In: KARAM, Maria Lúcia (Org.). *Globalização, sistema penal e ameaças ao Estado democrático de direito*. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, p. 15-46, 2005.

# CRÍTICA HOLÍSTICA À TEORIA DA JUSTIÇA DE NANCY FRASER

## HOLISTIC CRITICISM TO NANCY FRASER'S THEORY OF JUSTICE

*Marcelo Kokke*<sup>51</sup>

**Resumo:** O debate envolvendo as demandas por reconhecimento das diferenças e redistribuição de bens e recursos está inserido em um confronto interdisciplinar de paradigmas. O arranjo estrutural construído por Fraser assume relevância ímpar de modo a fincar parâmetros avaliativos que permitam diagnosticar situações de injustiça fundadas não somente na negação do reconhecimento da diferença, mas em uma combinação inafastável entre reconhecimento e redistribuição, agregada a parâmetros de participação política. Este artigo sustenta a aplicação da argumentação de Fraser na abordagem dos conflitos entre bens difusos.

**Palavras-chave:** Teoria da Justiça; Reconhecimento; Redistribuição; Participação.

---

<sup>51</sup> Pós-doutor em Direito Público - Ambiental pela Universidade de Santiago de Compostela - ES. Mestre e Doutor em Direito pela PUC-Rio Especialista em processo constitucional. Procurador Federal da Advocacia-Geral da União. Professor de Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara. Professor de Pós-graduação da PUC-MG. Membro da Associação dos Professores de Direito Ambiental do Brasil - APRODAB. Membro da Academia Latino Americana de Direito Ambiental. Membro do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública - IBAP.

**Abstract:** The debating involving demands for recognition of differences and redistribution of goods and resources work into an interdisciplinary confrontation of paradigms. The structural arrangement constructed by Fraser assumes unique relevance in order to establish evaluative parameters that allow to identify situations of injustice based not only on denial of recognition, as well as allow to identify an unbreakable combination between recognition and redistribution, added to the parameters of political participation. This article supports the application of Fraser's argument in the approach to conflicts between collective rights.

**Keywords:** Theory of justice; Recognition; Redistribution; Participation.

## 1. Introdução

O debate envolvendo as demandas por reconhecimento das diferenças e redistribuição de bens e recursos em processos sociais de interação entre o ser e o outro é imerso em tematizações que transbordam a possibilidade de formulações estáticas que abdicuem de uma apreensão interdisciplinar do problema. Tem-se aqui a necessária abertura para percepção e tematização do problema coordenando aspectos de filosofia moral, teoria social, teoria política e prática política, com inarredáveis efeitos sobre as configurações em uma dada teoria da justiça. A compreensão do reconhecimento das diferenças, da redistribuição e da participação política apresentada por Nancy Fraser possui a singular capacidade de perfazer a combinação dos aspectos referidos, propiciando situar as lutas sociais diante de demandas sociais plurais e concorrentes no espaço público.

O arranjo estrutural construído por Fraser assume relevância ímpar de modo a fincar parâmetros avaliativos que permitam diagnosticar situações de injustiça fundadas não somente na negação do reconhecimento da diferença, mas em uma combinação inafastável entre reconhecimento e redistribuição, agregada a parâmetros de participação política. Situar a construção teórica de Fraser diante das lutas sociais e demandas postuladas e resistidas passadas no ambiente democrático é empreendimento instigante na análise dos arranjos e desarranjos que envolvem a conformação de justiça e injustiça sociais.

Entretanto, há um debate subcutâneo que sustentarei como precedente, marcado pela carga ontológica e pela conformação epistemológica, a refletir de forma determinante nas construções teóricas de Fraser. Trata-se do debate entre atomismo e holismo, cujas consequências são determinantes para se situar as construções de Fraser em termos propositivos globais e não fracionados, rompendo com formatações de linha cartesiana e reducionista. A relevância do tema está na dimensão de abrangência da teoria da justiça, posicionando-a em um quadro teórico que permita situar fundamentos teóricos e contrapor perspectivas que irão gravitar na acepção das lutas sociais e dos conflitos de justiça, ou injustiça, que perpassam em seu interior.

O presente trabalho circunscreve-se assim em uma abordagem do contraste holismo–atomismo, almejando verificar a presença do denominado holismo metodológico na construção teórica de Fraser, contrapondo a tomadas atomistas, e assim traçar pontos de aproximação com o suporte epistemológico

identificado, expondo conseqüências daí extraídas. O percurso trilhado seguirá a partir da análise do holismo seus suportes fundamentais em contraponto ao atomismo e suas referências. Em seqüência, no desenvolvimento da análise do pensamento teórico de Fraser, buscarei identificar aspectos próprios do holismo e sua contraposição ao atomismo, na construção da temática redistribuição-reconhecimento-participação nas lutas sociais e na formulação interativa do espaço público.

O objetivo a que se volta este trabalho verte-se para a análise da presença de um holismo metodológico subjacente à construção teórica de Fraser, com a avaliação das possíveis conseqüências desta presença. Após o desenvolvimento, procurarei responder aos seguintes questionamentos: (i) é possível configurar-se a compreensão de justiça social de Fraser, com sua interligação inerente dos temas redistribuição, reconhecimento e participação política como uma expressão teórica fundada no holismo e contrária a uma base atomista? (ii) em que medida as formulações de Fraser rechaçam uma percepção atomista das lutas sociais e demandas por justiça? (iii) como se entrelaçam em uma perspectiva holística o espaço público e as lutas pelo reconhecimento, pela redistribuição e pela participação política?

Se a hipótese arquitetada lograr êxito, será possível identificar o caráter holístico na construção reconhecimento – redistribuição - participação de Fraser, com aproximações que situam a teoria da justiça em uma necessária tomada holística e não reducionista, quebrando percepções fundadas no atomismo. Em conseqüência, será possível atribuir à teoria da justiça em Fraser laços de comum acordo com o holismo, como a existência

de um ciclo recorrente de relações de reconhecimento e um propósito envolvendo as interações entre o ser e o outro, não no sentido de uma imputação externa, mas sim na irradiação da manifestação reativa e afirmadora do ser em relação ao outro em parâmetros e contextos, em um projetar-se de dentro para fora para fazer-se presente no externo.

## 2. O holismo metodológico

O todo e as partes. O constituído e seus elementos constituintes. Adentrando em floresta densa, encontra-se um todo a ser captado. É possível entender a floresta a partir das árvores, ampliando-se o simples para o complexo em seu conjunto? Ou a floresta em si supera o conjunto justaposto das árvores que lhe compõem? Confrontam-se aqui modelos de conhecimento, trata-se de um embate de fundo epistemológico, como se extrai da crítica de Boaventura de Sousa Santos (1995). Autores como Francisco J. Contreras Peláez (2004, p. 98), Charles Taylor (2000, p. 211), Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 10-11), situam nesta dinâmica de confrontação a oposição de dois modelos fundamentais de pensamento: o modelo atomista e o modelo holístico.

A análise do todo a partir das partes, a fragmentação e categorização para possibilidade de desenvolvimento do conhecimento, fazem-se vetores do modelo atomista. Compreender o modelo atomista demanda o resgate dos princípios retores da razão cartesiana e que vieram a consagrar o que Boaventura de Sousa Santos denomina como paradigma

dominante da ciência moderna (Santos, 1995, p. 11). Em específico, o modelo atomista possui inspiração nas formulações presentes no terceiro princípio cartesiano, que é o princípio da ordem ou da dedução<sup>52</sup>, como indica o professor da universidade de Sevilla (Peláez, 2004, p. 98), grifando que o ponto marcante da construção do modelo atomista se encontra “en el tercero de los principios del método cartesiano” (Peláez, 2004, p. 98). O princípio da ordem é sintetizado por Descartes, na segunda parte do Discurso do Método, da seguinte forma:

conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo certa ordem entre os que se precedem naturalmente uns aos outros (1999, p. 63-64)

A compreensão derivada do princípio cartesiano conduziu a uma articulação do pensamento que toma a unidade para dela extrair conhecimento apto a progredir na compreensão

---

<sup>52</sup> Os demais princípios cartesianos são: primeiro princípio ou princípio da evidência, pelo qual somente podem ser aceitas pelo conhecimento as construções de pensamento que se apresentem claras e precisas, infensas de dúvidas (Descartes, 1999, p. 63); segundo princípio ou princípio da divisão ou análise, pelo qual devem ser fracionadas as dificuldades e problematizações, na maior medida possível para que sejam compreendidas plenamente no exercício do pensamento (Descartes, 1999, p. 63); quarto princípio ou princípio da enumeração, pelo qual deve-se “fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais, que ficasse certo de nada omitir” (Descartes, 1999, p. 64).

do todo, ao que o todo se apresenta como uma aglutinação de partes, ou seja, a compreensão do complexo é luta sem foco quando não compartimentada, o conhecimento deve circunscrever, deve simplificar. Boaventura pondera que o modelo em tema se assenta na redução da complexidade, sendo que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (Santos, 1995, p. 14). O modelo atomista prende-se ao isolamento de condições, aspectos, relações ou mesmo interações complexas, para partindo da categorização apartada das componentes formular uma compreensão do todo dissecado em suas partes. Ladeando-se ao mecanicismo, o atomismo toma o mundo e os viventes pela máquina como parâmetro de compreensão,<sup>53</sup> como órbita gravitacional cognitiva, o estudo deve ter por consideração as peças, as engrenagens que compõem a máquina (Peláez, 2004, p. 97-98; Santos, 1995, p. 17-18).

O centro do modelo atomista figura assim na decomposição do objeto em seu átomo ou parte mínima, de modo a alcançar uma unidade básica que permita deduzir os traços marcantes e propriedades do complexo, que não se desapega de seus componentes. O atomismo parte da projeção da lógica

---

<sup>53</sup> O mecanicismo agrega-se ao modelo atomista de matriz cartesiana para adoção de um padrão de conversão da própria vida em máquina, passando os seres vivos a serem entendidos em suas relações e em sua própria vida como uma conjunção de peças articuladas em funcionamento, como destacam Agutter e Wheatley, “Descartes famously declared that animals are ‘mere mechanisms’. Fundamentally, they are no different from inanimate objects, so everything about them should be explained in terms of the science of mechanics”. (2008, p. 84)

reducionista em que “el universo no es sino un compuesto de átomos, el hombre no es sino una agregación de jugos y humores, un pueblo no es más que un conjunto de individuos” (Peláez, 2004, p. 98). Agutter e Wheatley (2008, p. 7) externam que o reducionismo se posta pela explicação de situações complexas e de ampla escala a partir de uma abordagem das frações ou das partes, buscando obter pelas partes regras ou leis de caráter geral que acomodem o todo. O mundo se faz assim de um simples fracionado, apurado e catalogado, que é projetado para uma ampla escala rumo ao complexo<sup>54</sup>.

A compreensão atomista das interações que se passam nos componentes envolvidos no todo fratura as próprias interações, levando a justaposições e acomodações redutoras de sentido, pois o intercalar e a interação dos componentes do todo propiciam uma expressão de sentido e manifestação superiores à mera justaposição das categorias em que foram situadas as partes ou componentes. Thomas Kuhn assinala a marca característica do modelo compreensivo de linha cartesiana em seu caráter metodológico redutor:

---

<sup>54</sup> “In science, we usually try to explain large-scale phenomena in terms of smaller scale parts. For instance, we seek to understand living bodies in terms of the cells they comprise, each cell in terms of its component molecules, and each molecule in terms of its atoms. The ‘reductionist’ approach helps us to explain things mechanistically and in the most general terms. Everything in the world is made up of the same small selection of atoms, in various combinations, so at the atomic scale everything must obey the same laws. The smaller the scale we observe, the more wide ranging the phenomena. It is large-scale entities that are individual and particular”. (AGUTTER; WHEATLEY, 2008, p. 7).

as methodological, it told them what ultimate laws and fundamental explanations must be like: laws must specify corpuscular motion and interaction, and explanation must reduce any given natural phenomenon to corpuscular action under these laws. (KUHN, 1996, p. 41)

O modelo atomista, de fonte cartesiana e lastreado no reducionismo, tomará a realidade sob estudo como uma fragmentação de peças de um quebra-cabeças, cabendo à prática científica sob este paradigma desvendar os “encaixes” que permitam congregar as peças, como salienta Kuhn ao diagnosticar que “in these and other respects a discussion of puzzles and of rules illuminates the nature of normal scientific practice” (1996, p. 42). Mas talvez os componentes em interação no todo não sejam uma pacífica, uniforme, estética, homogeneizada soma, talvez os componentes do todo se atritem, o que vai de encontro à pressuposição atomista e reducionista.

O reducionismo, expressão do atomismo, verte para formulações que isolam as fontes emanadoras reciprocamente afetadas das interligações do ser para com o outro, tal como fratura o sentido próprio em que se delineiam as cambiáveis inter-relações entre os seres e o todo que lhes envolve, desprendendo o ser em face do outro, impossibilitando a inafastável contextualização de sentido. O atomismo remete a uma parte desprendida (Taylor, 2000, p. 20), tal como se seu sentido viesse de si mesma em isolamento, e não de sua inserção no complexo ambiente que lhe envolve. Sob este prisma, Charles Taylor (2000,

p. 20-23) situa o atomismo em uma escala epistemológica crítica, contestando a própria formulação do conhecimento e da apreensão da realidade com suporte no reducionismo do todo implementado pelo modelo em questão, em que o ser e o outro são empalhados para então serem vistos em conjunto. O atomismo provoca uma simplificação desconfiguradora do próprio conjunto de interações que se manifestam no todo. O atomismo repercute na dinâmica humana de modo a fazer crer a sociedade “como constituída por propósitos individuais ou devendo ser explicada em última análise em termos desses propósitos” (Taylor, 2000, p. 19).

A crítica de que a dimensão de agrupamento ou interação das partes pode não só modificar quanto também em cerne definir o todo, impossibilitando a redução fragmentada para uma percepção do engenho integrado, encontra abordagem epistemológica amplificada na obra de Smuts.<sup>55</sup> Empreendendo análise epistemológica no campo da física, química e biologia, Smuts desenha um todo que se faz ímpar e diverso da soma das partes integrantes, sendo que a combinação e a funcionalidade orientada propiciam um peculiar e próprio caráter qualitativo, infenso a fracionamentos redutivos:

The cell differs from the atom or molecule in its far greater complexity of structure and function, in the differentiation and specialization of its parts and organs, and in

---

<sup>55</sup> Smuts apresenta suas articulações nos meados da década de vinte do século XX. É reputado por Peláez (2004, p. 98-99) como o primeiro a introduzir o termo *holismo*, sendo precursor do paradigma holístico.

the system of co-operation among all its parts which make them function for the whole. This co-operative system exists not only in the single cell but among the multitudinous cells of organisms. (1927, p. 61)

Não há aqui um todo unificador ou sufocante, mas sim um todo epistemológico, donde o atomismo é afastado para uma abertura compreensiva que permita situar o ser em face do outro, pois o ser compõe o outro que é igualmente composto pelo ser em interação. Smuts (1927, p. 100) trabalha com a argumentação de que toda a unidade na verdade é integrante de um todo, assim como é composta de multiplicidades internas que se projetam em um todo que lhe é superior. Há um ciclo recorrente da unidade que se articula na multiplicidade que por sequência recai em nova articulação de unidade, e assim sucessivamente. Para o autor (Smuts, 1927, p. 100), todos os organismos se apresentam com uma organização e uma medida de autodireção cujos caracteres individuais específicos integram-se em um todo compreensivo de sentido. Resta-se errôneo buscar fracionar para compreender, é necessário dimensionar-se no todo para extrair-se a compreensão epistêmica. A dimensão compreensiva a partir do todo se espraia para além da biologia ou da química, sendo um patamar de formulação que atinge a própria dinâmica social:

Every organism, every plant or animal, is a whole, with a certain internal organization and a measure of self-direction, and an individual specific character of its own. This is true of the lowest micro-organism no less

than of the most highly developed and complex human personality. What is not generally recognised is that the conception of wholes covers a much wider field than that of life, that its beginnings are traceable already in the inorganic order of Nature, and that beyond the ordinary domain of biology it applies in a sense to human associations like the State, and to the creations of the human spirit in all its greatest and most significant activities. Not only are plants and animals wholes, but in a certain limited sense the natural collocations of matter in the universe are wholes; atoms, molecules and chemical compounds are limited wholes; while in another closely related sense human characters, works of art and the great ideals of the higher life are or partake of the character of wholes. (SMUTS, 1927, p. 100)

Não se pode compreender um poema estratificando e reduzindo-o a um conjunto de palavras, é o conjunto que sentido confere às palavras ali agrupadas, as interações não se reduzem atomisticamente a um artificialismo justaposto, donde influxos sociais também serão mutuamente afetados, lançando uma intercorrelação em um todo qualificado para cada expressão do ser em face do outro. Um humano no deserto sentirá calor? Não se noite estiver, pois a amplitude térmica no deserto provoca frio exponencial. Somente haverá frio pela combinação, pela interação, do deserto, da noite, do ser humano que lá está, pois sem noite e, pois, com dia o sol escaldante surgirá, se sem deserto o ambiente

se alterará, se sem humano que lá esteja frio não haverá quem sentirá.

O atomismo estreita qualitativamente a potência de expressão por assumir um estrangulamento de ciclos de geração de unidade e multiplicidade, ou seja, cinde os elos que se fazem presentes nas relações sociais e encadeiam reflexos polivalentes nas interações em sociedade. Desenha-se aqui um modelo metodológico que se volta para a compreensão do todo, para situar a cognição da parte em face do todo que lhe envolve, do ser em face do outro generalizado em sociedade em que se insere. Passa-se a tratar do holismo e seus reflexos epistemológicos.

O fundamento compreensivo do holismo passa pela ideia de propósito. A parte ou o ser possui um propósito, possui uma dimensão de aptidão a interferir na configuração do todo, ao que o todo e a parte, o ser e o outro em sua generalização, agregam-se em um propósito coadjuvante. O propósito revela o ser, seja para revisitar o sentido deste propósito, seja para afirmá-lo. E o propósito não se dá na composição insular, mas sim ocorre na dinâmica da interação. Não se quer dizer com isto que o ser é instrumento ou objeto. Pelo inverso, o ser somente se alcança como ser pela sua dimensão de propósito em face do outro, não há nada na dimensão do todo que se possa fechar sobre si mesmo, arrancando-se de qualquer interação e prostrando-se em isolamento total. Buscarei externar a ideia de propósito<sup>56</sup> no holismo, de acordo com os objetivos deste trabalho, a partir da

---

<sup>56</sup> Embora a ideia de propósito possua elos de referência oriundos do pensamento aristotélico, a vertente aqui assumida seguirá caminho tanto quanto diverso, conforme se exporá.

construção do propósito na biologia, elaborada por Agutter e Wheatley (2008), procedendo então ao lastreamento com o pensamento de Smuts (1927).

Agutter e Wheatley iniciam a abordagem do problema do propósito na biologia efetivando um contraste entre os seres vivos, de um lado, e os instrumentos criados pela tecnologia e seres inanimados, de outro lado. Os instrumentos criados pelo ser humano ou outros animais<sup>57</sup> possuem um propósito, uma motivação teleológica, externa, um propósito que “vem de fora”, ao passo que os seres vivos possuem um propósito que “vem de dentro” para alcançar o outro, projetando-se ao todo para além do ser<sup>58</sup>.

Agutter e Wheatley (2008, p. 208-210) constroem seus argumentos seguintes de modo a evitar uma assimilação de seu pensamento a um viés aristotélico que assimila o propósito como o lugar natural ou a essência teleguiada, teleologicamente firmada, por uma ordem cósmica ou metafísica. Ao reverso, a expressão de vida do ser é que lhe configura o propósito, ou seja, a dimensão do propósito é projetar-se em vida para com o outro, possibilitando ao ser sua realização e própria condição do ser em vida. O ser

---

<sup>57</sup> A dimensão criativa não pode ser limitada ao ser humano. Um pássaro que constrói o ninho, um mamífero que constrói sua toca, dentre outros, em diferentes níveis, procedem à instrumentalização do meio.

<sup>58</sup> “Living organisms act purposefully, and their individual parts – organs, cells, organelles, molecules – fulfil purposes for the whole. Those purposes ‘come from within’; animals, for example, seek food and mates for themselves. In contrast, the purposes of technological products such as drawing pins, hat-stands and washing machines ‘come from outside’; they are defined by their makers and users. A washing machine does not wash clothes for itself.” (AGUTTER; WHEATLEY, 2008, p. 206)

vivo, em sua multiplicidade interna combinada na sua unidade externada, é feito pelo, por meio e para o próprio ser vivo (Agutter; Wheatley, 2008, p. 208). Os autores ponderam ainda que estas características dos seres vivos “was recognised by Immanuel Kant and was emphasised more recently by Robert Rosen. It is part of what we mean when we describe organisms (or cells) as ‘autopoietic’” (Agutter; Wheatley, 2008, p. 208), acrescentando ainda, em referência de aproximação com o pensamento aristotélico, não obstante a distância mantida, que “in Rosen’s deliberately Aristotelian words, organisms are closed with regard to efficient and final causes” (Agutter; Wheatley, 2008, p. 208).

Os seres vivos fazem-se assim intrinsecamente dotados de propósito (Agutter; Wheatley, 2008, p. 208), não um propósito condicionado em aprisionamento em teleologia externa a si, mas um propósito direcionado a uma expressão externa na qual o ser se apresenta como ser vivo. Agutter e Wheatley (2008, p. 208) elencam então as características que revelam o ser como ser vivo (*characterisation of the living state*), sendo elas a sensibilidade para estímulos externos, a interdependência do controle da expressão dos genes e a conformação de um estado interior ao próprio ser. Em sequência, Agutter e Wheatley enfatizam que “every component of a cell originates through the cell’s activities, and serves to sustain and modulate those activities so as to ensure the survival and replication of the cell (2008, p. 208).

A partir das construções de Agutter e Wheatley pode-se assimilar as características do ser vivo, ou do estado de organismo vivo, pelo propósito intrínseco que se concretiza somente pela interação: sua sensibilidade para estímulo externo, a expressão

genética, o estado interior, configuram simultaneamente o ser e o outro, ao que a dimensão do todo que envolve o ser é que permite a manifestação do propósito. O ser somente pode se fazer ser vivo se imerso no todo que lhe contextualiza e envolve, na dimensão do outro que lhe contrasta externamente, que lhe difere geneticamente, que lhe opõe a externalidade em face de seu estado interior. Inviável o fracionamento redutor, sem que juntamente se reduza a compreensão da dimensão de propósito do ser, pois situado é no tempo e no espaço, o *self* é e deve ser epistemologicamente situado para ser compreendido, como destaca Taylor (2000).

A caracterização do propósito agrega-se à tomada do conhecimento pelo holismo, ou seja, em uma compreensão do ser pela sua condição de ser em reação, em projeção de autoconservação enlaçada ao outro. Não se inclina a uma feição aristotélica de natureza ou posição natural externamente imposta, pois o propósito “vem de dentro” para alcançar o outro, assim como não se inclina a uma feição mecânica e atomista, pois a caracterização do estado de vida do ser torna imprescindível tomar-se sua posição no todo. A dimensão do holismo remete a uma confluência cíclica do todo sobre o ser e do ser em face do todo, manifestando-se na própria conformação do ser vivo, pois é ser que reage ao externo, é o interno volvido a auto conservar-se no externo desde a carga genética até interações físicas ou de influência. Alinha-se a compreensão do ser vivo encadeado em seu propósito que se realiza de dentro para fora, extraída de Agutter e Wheatley, com a compreensão pela completude, pelo holismo, enfatizada por Smuts:

The idea of wholes and wholeness should therefore not be confined to the biological domain; it covers both inorganic substances and mental structures as well as the highest manifestations of the human spirit. Taking a plant or an animal as a type of a whole, we notice the fundamental holistic characters as a unity of parts which is so close and intense as to be more than the sum of its parts ; which not only gives a particular conformation or structure to the parts, but so relates and determines them in their synthesis that their functions are altered ; the synthesis affects and determines the parts, so that they function towards the " whole "; and the whole and the parts, therefore reciprocally influence and determine each other, and appear more or less to merge their individual characters: the whole is in the parts and the parts are in the whole, and this synthesis of whole and parts is reflected in the holistic character of the functions of the parts as well as of the whole. (SMUTS, 1927, p. 88)

Ao contrário da tomada atomista e reducionista, as partes integradas são mais do que mera soma, são síntese. O ser, como ser vivo reagente ao outro, e o outro que se posta em reação, encadeiam-se em uma multiplicidade una e em uma unidade múltipla que se prolongam indefinidamente, por isto Smuts destaca que a implicação é produtora de verdadeira síntese. Esta síntese proporciona uma “autocriação” contínua (SMUTS, 1927,

p. 89) pela qual os ciclos de interação remetem a um realinhamento constante do ser para com o outro.

Neste sentido, Smuts (1927, p. 89) afirma que o holismo é um processo de síntese criativa, e como processo não se pode tomar as partes fora do todo ou o todo sem consideração de suas partes, pelo inverso, a tomada de consideração na formação compreensiva deve ser fundada na compreensão do próprio processo integrado. Esta digressão de Smuts, somada à dimensão do propósito do ser que é um vir de dentro para fora, é de extrema relevância na compreensão da teoria da justiça e da leitura que se pretende extrair do pensamento de Fraser.

### **3. Reconhecimento, redistribuição e participação como dimensões integradas**

O presente tópico será direcionado a abordar o pensamento desenvolvido por Nancy Fraser a partir de dois pontos centrais. O primeiro deles tratará do espaço ou esfera pública e o segundo versará sobre a interligação entre reconhecimento, redistribuição e participação. Procurarei demonstrar que a construção do pensamento teórico de Fraser está ligada a uma abordagem holística, com claro distanciamento de perspectivas teóricas de linha atomista e reducionista. Fraser aborda as lutas sociais em uma percepção de experiências morais captadas no seio da teoria da justiça, tendo como núcleo a paridade de participação, como observado por Estelle Ferrarese (2005, p. 5).

Ferrarese entende que “Nancy Fraser érige même le signifié du concept de parité en objet d’un processus d’apprentissage historique” (2005, p. 7), o que lastreia suas construções teóricas em interações contextualizadas no tempo e no espaço entre o ser e o outro, evitando abstrações desvinculadas dos traços determinantes que situam os humanos nas arenas sociais de interação, com uma paralela elaboração conceitual de bases normativas orientadas a um caráter avaliativo de índole universal. Ligam-se aí o repertório de ações passadas no espaço público com as demandas por reconhecimento, desenvolvendo Fraser “l’idée, prémisses des théories de la reconnaissance, que les espaces publics sont aussi des espaces de luttes pour l’interprétation des besoins” (FERRARESE, 2005, p. 9).

O ser e o outro, nas arenas públicas discursivas, relacionam e implicam a construção de identidades sociais, em que o ser se projeta de dentro para fora em demandas que por vezes visam à reorientação interpretativa do todo. Em função da implicação entre reconhecimento e espaço público, assim como das demandas de interpretação social de necessidades, a teoria da justiça em Fraser labora com parâmetros de justiça social problematizados em conflitos e reivindicações que não podem ser fraturadas em concepções redutoras. O todo há de ser considerado na compreensão do ser e suas interações com o outro, e para tanto, Fraser articula suas formulações em três níveis primordiais, “une théorie morale, une théorie de la société et une réflexion sur les politiques impliquées par les deux premiers niveaux” (FERRARESE, 2005, p. 11).

Fraser propõe repensar-se o espaço público a partir da crítica à democracia em sua existência real (Fraser, 2005, p. 107). A autora avança em uma problematização do conceito de espaço público<sup>59</sup> para impulsionar sua perspectiva de teoria crítica, para então reordená-lo em suas interligações de domínio e subordinação socialmente construídas, e por vezes subjacentes. A noção de esfera ou espaço público designa o espaço presente nas sociedades modernas para desenvolvimento de interações sociais mediadas pela linguagem e focadas na participação política (Fraser, 2005, p. 109). Para a autora, o espaço público “*c’est l’espace où les citoyens débattent de leurs affaires communes, une arène institutionnalisée d’interaction discursive*” (FRASER, 2005, p. 109).

O conceito de espaço público exposto está intimamente intrincado com um modelo normativo associado, o modelo normativo liberal (Fraser, 2005, p. 110). Fraser inicia sua estratégia argumentativa pela imersão do espaço público no todo

---

<sup>59</sup> O ponto norteador para o desenvolvimento da crítica de Fraser é a conceituação de espaço público na doutrina de Jürgen Habermas. Considerando os limites do presente trabalho, não nos infiltraremos na conceituação de espaço público em Habermas em linha direta, mas somente pelas incursões presentes na obra de Fraser (2005). Márcia Nina Bernardes destaca quanto ao tema que “na concepção discursiva de democracia de Jürgen Habermas, o lugar par excellence de deliberação política e autodeterminação democrática desloca-se do Estado – entendido como um aparato administrativo e burocratizado – para a esfera pública. Esferas públicas, então, designam loci não-estatais de deliberação acerca de questões públicas; funcionam como uma caixa de ressonância onde inputs gerados no mundo da vida são discutidos e tematizados, até tomarem a forma de opiniões públicas capazes de atingir as instâncias decisórias do sistema, influenciando a tomada de decisões políticas públicas” (BERNARDES, 2005, p. 215)

social, evitando sua redução e atomização, e assim encontrando raízes e imbricações para com outros feixes interativos entre o ser e o outro. A tomada do espaço público em uma matiz liberal, atomizada e redutora, significa camuflar e ignorar a existência de mecanismos institucionais de dominação absorvidos por instituições e pelo próprio Estado como um todo (FRASER, 2005, p. 111).

Noções como opinião pública e bem comum passam a ser perquiridos em torno de formulações exteriores ao ser e simultaneamente enterradas na sociedade: opinião pública e bem comum a partir de quem? Fraser caminha contra uma idealização do espaço público repisando a crítica de autores<sup>60</sup> que “affirment que, malgré la rhétorique de la publicité et du libre accès, l’espace public officiel reposait sur des exclusions significatives” (FRASER, 2005, p. 112). Estas relações de exclusão social ou de subordinação não podem ser ignoradas na percepção do espaço público, o ser há de ser tomado em toda a reatividade para com o outro, há de ser considerado em seu contexto de síntese das partes como agregadas em uma realidade que não pode ser fraturada.

A consideração abstrata de esfera pública, em um ideal não concretizado e reducionista, provoca ocultação de relações de dominação que impedem a real atuação democrática no espaço público, implicando uma aparente integração interativa que se instrumentaliza como um modo de dominação que marginaliza pessoas excluídas de uma igualdade participativa, em razão de seu gênero, de sua raça, de seu credo, de sua opção sexual. Há uma

---

<sup>60</sup> Fraser (2005, p. 112) relaciona esta linha de pensamento a Joan Landes, Mary Ryan e Geoff Lley.

formatação de espaço público que pode maquiagem o consenso sobre premissas de silenciamento institucional, propiciando “à une couche de la société la possibilité de diriger les autres” (FRASER, 2005, p. 118). Fraser inicia seu trabalho de tomada do todo em uma síntese compreensiva para extrair os substratos que germinam o potencial agir na esfera pública. Não se pode desconsiderar relações sociais que emanam uma subjacente discriminação social, fundada em conflitos de classe, gênero ou desigualdade outra para daí obter afirmação democrática e funcionalização real do espaço público (FRASER, 2005, p. 119).

O modelo de espaço público reducionista e guiado pela linha atomista visa afirmar um espaço público fincado no afastamento (ou ocultamento) das desigualdades, das diferenças que carregam os seres para sua interação com o outro. Mas o afastamento das desigualdades não se procede pela sua superação, mas pela fratura da parte em relação à dinâmica do todo. O modelo de espaço público liberal atomista que se prediz em ambiente democrático passa pelo que Fraser (2005, p. 120-121) denomina como colocação entre parênteses das desigualdades sociais, ou seja, por de lado o que implica desnível dos agentes tal como se houvesse uma plena paridade entre eles, tal como se não existisse um contexto a interferir na própria configuração do espaço público, de quem o gere, do que será decidido e quem se faz voz ativa na definição das interpretações dos aspectos da interação em sociedade.

Fraser destaca “l’expression clé ici est ‘comme’; en réalité, les inégalités sociales entre interlocuteurs n’étaient pas supprimées mais uniquement mises entre parenthèses” (2005, p. 120). Mas

não há uma real paridade. Fraser alicerça-se em dados históricos para sustentar que o conceito abstrato e descontextualizado de espaço público ignora protocolos sociais e padrões de regência opressiva que funcionam informalmente e vem por “marginaliser les femmes et les membres des classes populaires et pour les empêcher de participer en tant que pairs” (FRASER, 2005, p. 121). Mesmo que se afirme uma participação formal em igualdade, uma plenitude legal de isonomia, os obstáculos informais impedem uma real expressão democrática da interação do ser para com o outro no espaço público<sup>61</sup>.

A dimensão global das relações sociais passadas entre o ser e o outro, em contrariedade à proposição afirmadora do ser perante o outro, fundada no recorte artificial em um nível formal das deliberações, permite a Fraser rechaçar a pretensão de colocar-se as desigualdades entre parênteses, pois ignorar os processos de integração e relacionamento em sínteses de influência total inviabiliza a paridade de participação, tendendo a favorecer os grupos dominantes da sociedade em detrimento dos grupos subordinados (FRASER, 2005, p. 122). Fraser (2005, p. 122-123) rechaça igualmente a pretensão de neutralidade plena do espaço público, tendo em conta o contexto social que ambienta e

---

<sup>61</sup> Mecanismos de exclusão obstruem a real manifestação democrática e o alcance de um efetivo espaço público discursivo. “Les femmes de toutes classes et de toutes origines ethniques se sont vues exclues de toute participation officielle à la politique sur la base du statut conféré avec genre, alors que les hommes du peuple en ont été officiellement exclus sur la base de critères de propriété. De plus, dans de nombreux cas, les femmes et les hommes de groupes ethniques racialisés, quelle que soit leur classe sociale, ont été exclus sur la base de critères racistes.” (Fraser, 2005, p. 120)

circunda a própria formação de sentidos existentes no ambiente político. Passa então a negar a possibilidade de isolamento de questões reputadas como próprias do processo político em relação a questões outras, reputadas como não-políticas ou pré-políticas, como pretende o modelo liberal, cujo caráter verte para o atomismo e o reducionismo. Para Fraser, “le modèle libéral de l’espace public est donc inadapté dans la mesure où il suppose que l’égalité sociale n’est pas une condition nécessaire à la parité de participation dans les sphères publiques” (2005, p. 124-125).

O uno e o múltiplo passam a se manifestar na argumentação de Fraser. Um uno composto por múltiplos e múltiplos interagindo em conjunção a um uno, em ciclo aberto, o que revela coesão argumentativa para com o núcleo da compreensão holística, consoante já abordado na teoria de Smuts. Fraser sustenta uma segmentação, uma interação entre públicos diversos (o ser e seu externo), atraindo aqui o conceito do ser que vive, de acordo com Agutter e Wheatley, conduzindo às chamadas sociedades estratificadas, em contraposição às pretensões de sociedades igualitárias ou multiculturais, ampliando sua crítica iniciada em face do modelo liberal (FRASER, 2005, p. 125). As sociedades igualitárias ou multiculturais assumem uma variante em relação ao modelo liberal, em um sentido inverso que mantém o sufocamento reducionista, pois voltam-se para negar a diversidade entre o ser e o outro, entre o interno e o externo, expressão maior do ser que vive e se manifesta.

O ser que se projeta, o propósito de dentro para fora que se manifesta. Fraser sustenta que no todo da sociedade estratificada se revelam contraposições, manifestadas pelo

discurso prevalente e de índole eminentemente dominante diante de discursos de resistência e transformação, denominados como contradiscursos subalternos (FRASER, 2005, p. 126-127). Há uma pluralidade de públicos concorrendo em sustentações de sentido, onde a real participação democrática torna imprescindível uma efetiva participação dos grupos subordinados rearticulando o próprio plano do que seja o espaço público, daqueles que lhe definem, assim como dos assuntos que serão nele postos em tema. Os contradiscursos sociais colocam em xeque a própria dimensão do político. Mas o contradiscurso não pode assumir-se pela feição separacionista ou segregacionista, pois isto geraria um novo patamar interno de dominação e opressão. Pelo inverso, o vetor do contradiscurso é o potencial de emancipação do ser, é a reatividade plena na autoconservação inata ao ser que vive, é o patamar holístico da expressão reativa em processo de criação e recriação envolvendo o todo e suas manifestações. Nesta linha a autora fala em uma interação discursiva entre públicos através do espaço público (FRASER, 2005, p. 128).

Tanto uma linha puramente liberal quanto uma linha igualitária e multicultural segregadora vem a resultar na tomada da parte pela parte e não da parte no todo, contrariando uma síntese aglutinadora mas aberta do todo social reativo em sua existência de ser para com o outro. O ciclo do propósito do ser para com o outro em uma interlocução de sentidos que se projeta pode ser visualizado na argumentação de Fraser no sentido de que “les arènes publiques discursives comptent parmi les lieux plus importants (et les moins reconnus) dans lesquels les identités

sociales se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent” (2005, p. 129).

Não há uma ossificação ou engessamento, o todo é um constante processo, o ser e o outro se fazem em processo e não em imóvel retratação que comporte reducionismos ou o tratamento atomista. Fraser (2005, p. 130-131) reforça seu intento de expressar a coinfluência recíproca dos discursos na arena pública, na construção de identidades sociais em contínua abertura para síntese ao todo. Se o ser e o outro encontram-se em um processo contínuo de definição e redefinição, se a projeção do ser é o que lhe destaca como ser, um propósito de afirmação de dentro para fora que vem a resultar em uma relação reativa, a porosidade irá se manifestar na própria dimensão delineadora do que seja o espaço público e do que seja tematizado por ele. Contrapõe aqui Fraser os espaços privado e público, as fronteiras do espaço privado e do que é possível ou não se colocar em discussão na arena pública.

Fraser lança críticas aos critérios e fundamentos para se definir algo como sendo de tematização pública e de interesse do espaço público em face do que dele é alijado em discussão, ficando restrito à seara dita privada. Tem-se aqui mais um sintoma do atomismo e do reducionismo posto em crítica pela autora. Determinados temas são impostos pelo discurso dominante como próprios do espaço público, enquanto outros ficam confinados ao espaço puramente privado, infensos a incursões e medidas de interferência. A autora remete à discussão acerca da violência doméstica contra a mulher, inúmeras vezes confinada ao espaço puramente privado e alijada da arena pública. Fraser (2005, p.

134) destaca nesta linha que o movimento feminista, expressando-se em um contrapúblico subalterno, levantou o tema como uma questão sistêmica na sociedade androcêntrica, e assim visando provocar um redesenho de fronteiras.

Não há fronteiras prévias, não há possibilidade de fracionamento de uma parte do todo e tratá-la de forma desvinculada, o interesse comum é construído e definido pela própria arena discursiva, que há de reconhecer e dotar os participantes de igualdade participativa substancial. Neste sentido, sustenta que,

la publicité démocratique exige des garanties positives pour s'assurer que les minorités ont bien la possibilité de convaincre les autres que ce qui auparavant n'était pas public, au sens d'un sujet de préoccupation commune, doit le devenir. (FRASER, 2005, p. 134)

Fraser então explicita sua crítica em face de outro modelo de espaço público, após lançar confrontações ao modelo liberal de linha individualista. Trata-se do modelo cívico-republicano. Fraser (2005, p. 134-135) confronta o modelo cívico-republicano em razão de sua concepção política uniformizadora, pela qual a noção de bem comum absorve o indivíduo, sendo que “le but de promouvoir un bien commun transcendant la simple somme des préférences individuelles” (FRASER, 2005, p. 135). Creio que a crítica de Fraser não está focada em detrimento da percepção metodológica holística, pelo inverso, toda a construção até aqui adotada pela autora remete a considerações do todo na compreensão do processo interativo entre o ser e o outro. A crítica

está centrada em um patamar coletivista, em que não há síntese das partes para o todo, do múltiplo que se projeta em propósito para o uno, em uma abertura cíclica. Pelo contrário, o patamar coletivista pode-se assumir como reducionista e atomista amplificado, na medida em que o uno absorve e anula o múltiplo, deixa de ser um processo contínuo do todo, para se transformar na estática do uno sem parte.

Em certa medida, o discurso de um espaço público unitário pela coletivização total, pela indistinção do múltiplo que é contido no uno, é um discurso também atomista e reducionista, distinguindo-se apenas no grau de expressão em amarras ampliadas. O atomismo para o espaço público liberal é reducionista por ter um indivíduo não situado, um *self* pontual e desprendido, ao passo que o atomismo no espaço público calcado em um espaço público cívico-republicano projeta o reducionismo para ter um todo que é uno em si, impedindo a fluência da reatividade do interno ao externo, da carga de expressão de continuidade e propósito do ser diante do outro, pois anula o vir de dentro para fora, introjetando o de fora para dentro, rompendo com as bases de expressão fundamentais de uma argumentação holística.

Fraser (2005, p. 136) destaca que, havendo uma contrariedade, uma reatividade própria do ser e do outro, na configuração de discursos e contradiscursos, as relações de subordinação, resistência e rompimento, torna-se problemático sustentar um bem comum superior e pacífico em seus contornos (FRASER, 2005, p. 136). Nesta linha, a função da teoria crítica é considerar com crivos profundos repartições entre privado e

público, entre o que deve ou não figurar na arena pública de decisão, pois não há um *a priori* ou predefinição estática, já que “employés dans le discours politique, ces termes forts servent fréquemment à délégitimer certains intérêts, points de vue et sujets, et à en mettre d’autres en valeur” (FRASER, 2005, p. 137).<sup>62</sup> O todo deve ser tido em conta, somente pelo todo se pode ter a compreensão do processo que integra as partes, notando-se um caminhar holístico na argumentação de Fraser quando vem a ponderar que,

toute conception de l’espace public qui exige une séparation tranchée entre la société civile (associative) et l’État sera incapable d’imaginer les formes d’autogestion, de coordination interpublique et de responsabilité politique qui sont essentielles à une société démocratique et égalitaire. (FRASER, 2005, p. 142)

A compreensão desenvolvida por Fraser de espaço público possui em sua concatenação toda uma linha holística, evitando a tomada fracionada das partes, considerando o todo das relações que envolvem o ser e o outro, imbricando-se em um

---

<sup>62</sup> Grupos dominantes podem fixar como ponto de partida e discussão no espaço público questões de seu interesse, suprimindo a própria possibilidade de debate e interlocução na arena pública. A alegação de que dado assunto é estritamente privado, priva sua imersão no processo reativo discursivo entre o ser e o outro, podendo levar a uma carga opressiva de silenciamento e aniquilamento do propósito do ser, aniquilando assim sua projeção de dentro para fora. O resultado desta prática de estrangulamento redundava em limitação do campo de debate, como nominado por Fraser (2005, p. 138).

processo cíclico de projeção entre o múltiplo e o uno e o uno em relação ao múltiplo, sem fechamentos e em garantia de superação dos obstáculos de expressão do propósito do ser em sua projeção de dentro para fora, em reatividade e afirmação. Mas como podem se manifestar os obstáculos de expressão do ser em relação ao outro em um cenário democrático de abertura e discursividade na arena pública? Fraser (2004) busca a institucionalização da justiça democrática por meio da redistribuição, do reconhecimento e da participação. Mais uma vez irá se manifestar na perspectiva da autora o caráter holístico.

A teoria crítica de Fraser possui cunho emancipatório, voltado para a superação de obstáculos à integração política e democrática, situadas como questões de justiça, entrelaçadas como questões morais. A paridade de participação é essencial para uma real construção democrática, é uma questão de justiça alinhada com a moralidade, sendo tratada como um problema do que é correto fazer (FRASER, 2007, p. 103). A paridade de participação é concebida como um problema de justiça, “normas de justiça são pensadas como universalmente vinculatórias; elas sustentam-se independentemente do compromisso dos atores com valores específicos” (FRASER, 2007, p. 104), distanciando-se de uma acepção de natureza ética, que se encontra situada em um dado horizonte valorativo marcado pela especificidade histórica e cultural (FRASER, 2007, p. 104).

Fraser configura os obstáculos para uma atuação em paridade de participação do ser para com o outro inicialmente em

uma bipartição,<sup>63</sup> envolvendo problemas de distribuição de recursos e problemas de reconhecimento de diferenças. É nesta linha que Terry Lovell (2007) qualifica o pensamento de Fraser como uma teoria da justiça integrada. A privação de atendimento a necessidades, propiciada pela má-distribuição, redundaria em um tipo específico de injustiça, a injustiça distributiva, ao passo que a negação da diferença e da especificidade redundaria em violação de reconhecimento. Terry Lovell situa a negação de justiça em Fraser:

She argues for a 'dual perspectival' approach that distinguishes two types of injustice, those of misrecognition and maldistribution, rooted respectively in the cultural domination that is perpetuated through the status order and the economic system of modern capitalism. She identifies three types of socio-economic injustice:

1. Exploitation (appropriation of fruits of labour).
2. Economic marginalization (restriction to undesirable or poorly paid work, or denial of access to incomes).
3. Denial of an adequate material standard of living.

Her three types of 'cultural or symbolic' injustice rooted in 'social patterns of representation etc.' (Fraser 1997: 14) are:

1. Cultural domination (subjection to alien standards of judgement).

---

<sup>63</sup> Posteriormente, Fraser agrega a dimensão política às dimensões econômica da distribuição e cultural do reconhecimento.

2. Non-recognition (subjection to cultural invisibility).
3. Disrespect (routine subjection to malign stereotypes and disparagements). (Lovell, 2007, p. 67)

As injustiças econômicas provocam a marginalização do ser, com práticas e fixações distributivas desiguais sistemicamente orientadas a redundar em mecanismos de dominação e subjugação. As injustiças distributivas impedem uma real equiparação dos agentes na prática democrática. A marginalização em classes, a concentração de recursos e riquezas, o confinamento de bens para alguns e de privações atávicas para outros atravancam a emancipação do ser, sujeitando-o a padrões de subordinação. A liberdade individual e a igualdade não podem ser alcançadas sem uma justa redistribuição socioeconômica (FRASER, 2006, p. 19).

As injustiças sociais não se fecham tão somente na perspectiva da distribuição. Figuram ao seu lado injustiças fundadas no reconhecimento da diversidade, calcadas em um parâmetro uniformizador e homogeneizador do ser em relação ao outro, concebido como outro generalizado e total, no sentido de definidor de padrão de existência, de vida na sociedade. As injustiças ligadas ao reconhecimento traduzem-se pela sujeição de gênero, raça, religião, opção sexual, nacionalidade, dentre outras, que recebendo histórica e culturalmente uma imputação de estigmatização propiciam desníveis entre os seres humanos a ponto de serem concebidas como um padrão inferior e mesmo censurável de existência. Lovell (2007, p. 68) destaca que o

parâmetro dual da injustiça no pensamento de Fraser contrapõe em um extremo grupos vulnerabilizados pela distribuição desequilibrada de bens e recursos e em outros grupos cuja vulnerabilidade é oriunda de sua forma de ser distinta do padrão dominante, o que não impede que um mesmo grupo seja atingido simultaneamente por injustiças de distribuição e por injustiças de reconhecimento.

Não obstante se tenha uma diversidade de padrões de produção de injustiça, Fraser (2004, p. 127) constrói a conjunção entre reconhecimento e redistribuição sob uma só base normativa, já que “justice today requires both redistribution and recognition” (FRASER, 2004, p. 126), não sendo nenhuma delas sozinha suficiente para a efetivação da justiça social. Segundo a autora isto significa estabelecer um único princípio normativo que simultaneamente possibilite compreender e justificar demandas por reconhecimento e demandas por redistribuição (FRASER, 2004, p. 127).

Este princípio normativo é o “principle of parity of participation” (Fraser, 2004, p. 127), ou seja, reconhecimento e redistribuição se voltam para afirmar a paridade de participação dos sujeitos no ambiente democrático que deve permear as relações sociais. Identifica-se aqui a relevante conjunção construída por Fraser de uma teoria da justiça centrada em um princípio normativo e a afirmação de um espaço público aberto a contradiscursos. Esclarece Fraser que:

According to this principle, justice requires social arrangements that permit all (adult)

members of society to interact with one another as peers. For participatory parity to be possible, I claim, at least two conditions must be satisfied. First, the distribution of material resources must be such as to ensure participants' mutual independence and 'voice'. This condition precludes arrangements that institutionalize deprivation, exploitation, and gross disparities in wealth, income, and leisure time, which prevent some people from participating as full partners in social interaction. The second condition requires that institutionalized patterns of cultural value express equal respect for all participants and ensure equal opportunity for achieving social esteem. It precludes institutionalized value patterns that systematically depreciate some categories of people and the qualities associated with them, thus denying them the possibility of participating fully in social life. (2004, p. 128-129)

A integração necessária concebida por Fraser entre reconhecimento e redistribuição sob uma única base normativa reflete uma necessária apreensão do todo ao invés da tomada das relações sociais pelas partes, em uma dimensão integrada pela qual a paridade participativa é fruto da síntese do contexto em que o ser está situado em face do outro. Percebe-se aqui uma diretriz holística na construção da teoria da justiça e filosofia moral da autora. Os paradigmas reativos às injustiças sociais são firmados como uma base integrada para emancipação do ser em suas

relações para com o outro, de modo a atender demandas ou lutas sociais voltadas para a redistribuição de bens e recursos e para o reconhecimento de diferenças. Seguem-se reflexos que alcançam também a teoria social e a teoria e prática políticas, como realça Fraser:

I contend that the emancipatory aspects of the two paradigms need to be integrated in a single, comprehensive framework. In moral philosophy, the task is to devise an overarching conception of justice that can accommodate both defensible claims for social equality and defensible claims for the recognition of difference. In social theory, the task is to understand the complex relations between economy and culture, class and status in contemporary society. In political theory, the task is to envision a set of institutional arrangements that can remedy both maldistribution and misrecognition, while minimizing the mutual interferences likely to arise when the two sorts of redress are sought simultaneously. In practical politics, finally, the task is to foster democratic engagement across current divides in order to build a broad-based programmatic orientation that integrates the best of the politics of recognition. (2004, p. 126)

A dinâmica de afirmação do reconhecimento em Fraser é orientada para a prática social e reformulação de interações que se mostrem em abertura para a geração de violência e opressão de

396

grupos marginalizados economicamente ou culturalmente estigmatizados<sup>64</sup>. No que toca às injustiças de reconhecimento, são elas compreendidas por Fraser como uma questão moral, sendo combatidas social e politicamente por medidas orientadas a alcançar a igualdade de *status* entre pessoas e grupos sociais, rompendo com o caráter subalterno e estigmatizado imputado pelos padrões dominantes.

Fraser trata o reconhecimento como uma questão de “*status* social”, considerando que “o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (FRASER, 2007, p. 107). A negação do reconhecimento em Fraser não é limitada a uma deformação ou depreciação da identidade do grupo atingido, mas sim “significa subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social” (FRASER, 2007, p. 107). Ações políticas e morais voltadas a prestigiar a igualdade de *status* devem objetivar “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (FRASER, 2007, p. 109).

Posteriormente à construção dual da teoria da justiça, Fraser passa a sustentar uma ampliação, agregando à redistribuição e ao reconhecimento “a dimensão política da

---

<sup>64</sup> Maria Pia Lara e Robert Fine destacam que “Fraser conceptualizes the philosophical problem of recognition under a scenario of social injustice related to patterns of cultural value, institutional forms of interaction and the ways in which we can change both. Instead of speaking of recognition in terms of needs, she highlights the idea that justice is related to practices that change reality”. (2004, p. 41)

representação ao lado da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento” (FRASER, 2009, p. 17). Embora tanto a redistribuição quanto o reconhecimento sejam eminentemente ligados à teoria e à prática política, a dimensão do político se diferencia por seu caráter constitutivo, no sentido de estar relacionado “à natureza da jurisdição do Estado e das regras de decisão pelas quais ele estrutura as disputas sociais” (FRASER, 2009, p. 19). O critério de pertencimento social, próprio do político, será determinante na fixação da redistribuição e do reconhecimento. O pertencimento firmado através do Estado circunscreverá os sujeitos que serão envolvidos nas lutas sociais e principalmente na formação do próprio espaço público.

A dimensão política da justiça possibilita titularizar quem pode tratar e demandar perante o Estado as demandas por reconhecimento e por redistribuição, assim como definir “como tais reivindicações devem ser introduzidas no debate e julgadas” (2009, p. 19). Assim, Fraser (2009, p. 19) prossegue salientando que a conjunta da dimensão política se centra em temas de pertencimento e procedimento, refletindo na representação política. As fronteiras do político não podem ser olvidadas para que se pense em redistribuição ou reconhecimento, definindo os limites do pertencimento social (FRASER, 2009, p. 19), ou seja, as fronteiras do político e a definição da representação irão desencadear a possibilidade e titularidade das respostas em face de pretensões de justiça. A nova dimensão de justiça implica igualmente a possível negação da representação política, o que resulta em tipos próprios de injustiça que atuam em detrimento da paridade de participação. Fraser (2009, p. 21) identifica a falsa

representação como a característica política da injustiça, ocorrendo quando:

as fronteiras políticas e/ou as regras decisórias funcionam de modo a negar a algumas pessoas, erroneamente, a possibilidade de participar como um par, com os demais, na interação social – inclusive, mas não apenas, nas arenas políticas. Longe de poder ser reduzida à má distribuição ou ao falso reconhecimento, a falsa representação pode ocorrer até mesmo na ausência dessas outras injustiças, apesar de estar frequentemente conectada a elas. (FRASER, 2009, p. 21)

Fraser distingue dois tipos de injustiça relacionados à falsa representação. O primeiro tipo é a falsa representação política-comum, que ocorre quando “as regras de decisão política equivocadamente negam a alguns dos incluídos a chance de participar plenamente, como pares” (FRASER, 2009, p. 21). As estruturas eleitorais, embora formalmente democráticas e voltadas para viabilizar a representação, podem assumir caráter exatamente contrário, impedindo ou silenciando a participação de certos grupos no cenário decisório da política. Tem-se aqui um mau funcionamento procedimental na real atuação e repercussão dos sujeitos, impedindo a externalização efetiva do ser na influência sobre o todo, um silenciamento transversal que ofusca a real manifestação de propósito do ser em face do outro, em sua projeção para o externo. A falsa participação política ocorre assim

pelo estreitamento dos canais de repercussão e interferência na formação da vontade decisória, esterilizando a paridade de participação.

O segundo tipo de injustiça causado pela falsa representação está relacionado ao estabelecimento das fronteiras do político (FRASER, 2009, p. 22), provocando indevidas exclusões de pessoas da possibilidade de atuação na participação política, sendo denominado por Fraser como mau enquadramento. A celeuma passa pela definição dos membros e dos não membros que integram o cenário político, gerando uma potencial exclusão dos não membros do “universo daqueles a serem considerados dentro da comunidade em questões de distribuição, reconhecimento e representação política-comum” (FRASER, 2009, p. 22). A exclusão do universo interno da fronteira política gera uma desconsideração do ser em face do outro, extirpando a própria conotação do problema, produzindo grupos humanos que simplesmente são tratados como estranhos de uma comunidade política delineada. Fraser (2009, p. 23) alerta que a injustiça do mau enquadramento asfixia a própria possibilidade de formular reivindicações de redistribuição ou reconhecimento, produzindo “não-sujeitos em relação à justiça” (FRASER, 2009, p. 23).

Mas as dimensões de justiça e as influências recíprocas e interativas das injustiças se mostram implicadas em um todo, o todo que impulsiona a interação do múltiplo no uno e do uno que se transborda em múltiplo. Fraser salienta a necessidade da compreensão do todo para fins de afirmação da paridade de participação, não se podendo fracionar a completude que envolve

o ser e o outro para extrair-se das partes isoladas ou justapostas às configurações de injustiça. A teoria da justiça de Fraser se afigura como voltada para a compreensão epistemológica holística, em uma constante referência à tomada do ciclo recorrente do uno e do múltiplo e imprescindível exercício do entendimento a partir do todo e não das partes em redução atomística. Fraser afirma: “não pretendo sugerir que o político seja a dimensão principal da justiça, mais fundamental do que o econômico e o cultural. Ao contrário, as três dimensões estão em relações de mútuo imbricamento e influência recíproca” (2009, p. 25).

A interinfluência das injustiças sociais é reconhecida por Fraser, a revelar um encadeamento inafastável e indisposto a fraturas ou compartimentalizações artificiais, voltando-se para a compreensão da teoria da justiça e das lutas sociais pela dimensão do todo manifestada em um espaço público aberto à diversidade e à reconstrução. A perspectiva desenvolvida no pensamento de Fraser quanto às lutas sociais e o caráter do princípio normativo da paridade de participação revela uma tomada de entendimento acerca de um complexo sistema de interações por meio da abordagem do complexo como um todo, e não de suas partes componentes. Nesta linha, as injustiças em todas as suas dimensões podem combinar-se em ciclos viciosos de reprodução e reforço, acaso não combatidas por estratégias de remediadoras de afirmação<sup>65</sup> ou transformação,<sup>66</sup> voltadas para a redistribuição, o

---

<sup>65</sup> “Affirmative strategies for redressing for injustice aim to correct inequitable outcomes of social arrangements without disturbing the underlying social structures that generate them” (FRASER, 2004, p. 133).

reconhecimento e a expansão da participação política. Fraser pondera que “as três ordens de injustiça se reforçam mutuamente, negando a algumas pessoas a chance de participar como pares com os demais na vida social” (2009, p. 25). A compreensão dos efeitos e das interações entre o ser e o outro prevalece em todo o transcurso teórico-argumentativo pela completude, em uma transparente estratégia holística da consideração do ser pela dinâmica do todo que lhe envolve.

Em Fraser, há uma indissolúvel necessidade de tratamento da paridade de participação como guia normativo em integração com a dimensão democrática da esfera pública, viabilizada por medidas e políticas atreladas à teoria da justiça de modo a romper com injustiças de distribuição, injustiças de reconhecimento e injustiças de representação. Fraser renega a abordagem estreita pela parte fraturada e desvinculada do todo, desprendida, seu pensamento vai de encontro a uma justaposição de partes voltando-se para alcançar uma síntese que abrange o todo em projeção do ser. Seu pensamento configura-se em afinidade com os argumentos holísticos, postando-se contra o reducionismo e o atomismo.

#### 4. Considerações finais

O caminho percorrido ao longo do presente trabalho consistiu em uma abordagem inicial do holismo metodológico,

---

<sup>66</sup> “Transformative strategies, in contrast, aim to correct unjust outcomes precisely by restructuring the underlying generative framework” (FRASER, 2004, p. 133).

buscando identificar referenciais teóricos em uma linha interdisciplinar e voltados a relacionar as características fundamentais do holismo. Para tanto, procurei demonstrar uma oposição de perspectivas entre o holismo e o atomismo, contrapondo as bases compreensivas do holismo para com o reducionismo próprio do atomismo.

Em seguida, abordei o pensamento de Nancy Fraser e sua construção da teoria da justiça, manejando em coordenação a filosofia moral, a teoria e a prática política. Concentrei inicialmente os argumentos de vinculação do pensamento de Fraser com os pontos primordiais do holismo na abordagem do conceito e dinâmica da esfera ou espaço público, com ênfase na abertura cíclica entre o múltiplo e o uno. Em seguida, tematizei as lutas sociais e a teoria crítica de Fraser na percepção da justiça social e suas dimensões econômico-distributiva, de reconhecimento e de participação política, sob o fundo comum normativo da paridade de participação.

Considerando os problemas norteadores do presente trabalho, concentrei os questionamentos ao redor de três inquirições fundamentais: (i) é possível configurar-se a compreensão de justiça social de Fraser, com sua interligação inerente dos temas redistribuição, reconhecimento e participação política como uma expressão teórica fundada no holismo e contrária a uma base atomista? (ii) em que medida as formulações de Fraser rechaçam uma percepção atomista das lutas sociais e demandas por justiça? (iii) como se entrelaçam em uma perspectiva holística o espaço público e as lutas pelo reconhecimento, pela redistribuição e pela participação política?

Tendo em conta os desenvolvimentos realizados, tenho como sustentáveis as seguintes proposições em face dos questionamentos elencados:

(i) é possível configurar-se a compreensão de justiça social de Fraser como alinhada à expressão teórica fundada no holismo. Fraser constrói sua teoria da justiça a partir do todo que envolve a expressão interativa do ser e do outro, em uma abordagem das interações sociais contrária ao estancamento de partes interativas ou fixações *a priori*, firmando um imbricamento inerente entre as dimensões de justiça e das influências recíprocas entre as expressões de injustiça social, ligadas à redistribuição, reconhecimento e efetiva participação política;

(ii) as formulações de Fraser rechaçam uma percepção atomista e reducionista das lutas sociais e demandas por justiça, na medida em que as situam em um plano integrado e não fragmentável, com implicações recíprocas e somente compreendidas pela integração aberta e cíclica entre o uno e o múltiplo em um todo que se faz síntese e não justaposição. O ser se projeta em afirmação reativa para com o outro, em uma gramática de emancipação que visa romper com lastros de dominação ou subjugação implícitos e pretensamente incontroversos, donde o propósito se faz não pela introjeção do externo homogeneizador, mas sim pela expressão de sentido do ser de dentro para fora, manifestando-se pela construção democrática que efetivamente alcance a paridade de participação dos humanos como pares em uma arena política discursiva;

(iii) a perspectiva holística entrelaça-se com o espaço público e as lutas por reconhecimento, redistribuição e

participação política na medida em que se apoiam em um todo como fonte de compreensão epistêmica, envolvido em teias de implicações recíprocas e situadas em um processo contínuo de construção, reconstrução e reavaliações de sentido. O ser e o outro em uma implicação de reatividade contínua, nas implicações do interno e externo miscíveis em suas influências, mas diversos em sua existência. O uno e o múltiplo como uma composição igualmente recíproca e avessa a fracionamentos, com convivência e estímulo no intercalar de discursos e contradiscursos, donde há uma necessária combinação entre reconhecimento, redistribuição e participação política na construção contínua da justiça social.

## 5. Referências

AGUTTER, Paul. S.; WHEATLEY, Denis N.. *Thinking about life: the history and philosophy of biology and other sciences*. New York: Springer, 2008.

BERNARDES, Márcia Nina. Esferas públicas transnacionais e inclusão política: implicações domésticas de novas configurações transnacionais. In. MAIA, Antônio Cavalcanti et AL (org.). *Perspectivas atuais da filosofia do direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005. p. 213 – 229.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. prefácio e notas de João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FERRARESE, Estelle. Introduction. In *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Édition établie,

traduction et introduction par Estelle Ferrarese. Paris: Éditions la Découverte, 2005.

FRASER, Nancy. *Qu'est-ce que la justice sociale?* Reconnaissance et redistribution. Édition établie, traduction et introduction par Estelle Ferrarese. Paris: Éditions la Découverte, 2005.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? Trad. Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. In *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justice em um mundo globalizado. Trad. Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. In *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FRASER, Nancy. Reconstructing democratic justice: redistribution, recognition, and participation. In. BENHABIB, Seyla and FRASER, Nancy (ed.). *Pragmatism, critique, judgment: essays for Richard J. Bernstein*. Cambridge, London: The Mit Press, 2004.

FRASER, Nancy ; HONNETH, Axel. *Redistribución o reconocimiento?* Un debate político-filosófico. Trad. Pablo Manzano. Madrid, Coruña: Fundación Paideia Galiza, Ediciones Morata, 2006.

KUHN, Thomas S. *The structure of scientific revolutions*. 3.ed. London and Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

LARA, María Pia and FINE, Robert. Justice and the public sphere The dynamics of Nancy Fraser's critical theory. In. LOVELL,

Terry (ed.). *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice*. Nancy Fraser and Pierre Bourdieu. London, New York: Routledge, 2007. p. 36-48

LOVELL, Terry. Nancy Fraser's integrated theory of justice A 'sociologically rich' model for a global capitalist era? In. LOVELL, Terry (ed.). *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice*. Nancy Fraser and Pierre Bourdieu. London, New York: Routledge, 2007. p. 66-87.

PELÁEZ, Francisco J. Contreras. *La filosofía de la historia de Johann G. Herder*. Universidad D Sevilla: Sevilla, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SMUTS, J. C. *Holism and evolution*. 2. ed. London: The Macmillan Company, 1927.

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA PÓS GRADUAÇÃO  
*STRICTO SENSU* NO ÂMBITO DA FORÇA AÉREA  
BRASILEIRA

THE IMPORTANCE OF POST GRADUATION *STRICTO SENSU*  
WITHIN THE FRAMEWORK OF BRAZILIAN AIR FORCE

*Monique de Souza Arruda*<sup>67</sup>

*Valmir César Pozzetti*<sup>68</sup>

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi de evidenciar a estruturação e o emprego da pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da Força Aérea Brasileira e demonstrar a importância do tema para a comunidade científica, vez que as Forças Armadas consistem em uma área de conhecimento importante para a defesa e a integração do território brasileiro, resultando na sustentabilidade ambiental. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a do método dedutivo; quanto aos meios, a pesquisa foi a bibliográfica, com uso da legislação e doutrina; e, quanto aos fins, a pesquisa foi qualitativa. A conclusão a que se chegou foi a de que, embora o tema seja pouco discutido no âmbito da produção científica, é extremamente importante que a Agência de fomento Nacional, a CAPES, mantenha cursos de pós-graduação

---

<sup>67</sup> Mestranda em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Pós-graduada em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Universidade Unyleya. Militar da Força Aérea Brasileira. Endereço Eletrônico: msa29mm@gmail.com.

<sup>68</sup>Doutor em Biodireito/Direito Ambiental pela Université de Limoges;/França. Professor Adjunto da Graduação e Pós Graduação *Stricto Sensu* da UEA – Universidade do Estado do Amazonas e da UFAM – Universidade Federal do Amazonas. E-mail: v\_pozzetti@hotmail.com

*stricto sensu* no âmbito da Força Aérea, para fomentar as pesquisas e ampliar os conhecimentos no âmbito da defesa do espaço aéreo brasileiro, bem como na integração do território nacional, auxiliando o país a crescer no âmbito da sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Força Aérea Brasileira; Pós-Graduação *stricto sensu*; Sustentabilidade; Integração.

**Abstract:** The objective of this research was to highlight the structuring and the use of the *stricto sensu* postgraduate course within the scope of the Brazilian Air Force and to demonstrate the importance of the topic to the scientific community, since the Armed Forces consist of a very important area of knowledge for defense and the integration of the Brazilian territory, resulting in environmental sustainability. The methodology used in this research was the deductive method; as to the means, the research was the bibliographical one, with use of the legislation and doctrine; and, for the purposes, the research was qualitative. The conclusion reached was that although the topic is little discussed in the scientific production field, it is extremely important that the National Development Agency, CAPES, maintain post-graduate courses *stricto sensu* within the scope of the Air Force, to promote research and expand knowledge in the area of defense of Brazilian airspace, as well as in the integration of the national territory, helping the country to grow.

**Keywords:** Brazilian air force; Post-Graduation *stricto sensu*; Sustainability; Integration.

## 1. Introdução

O ensino no Brasil está estruturado nas regras contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBE, Lei nº 9.394/96.

O sistema está estruturado para permitir os diversos níveis de formação profissional, bem como o ensino continuado, visando o constante aperfeiçoamento das diversas áreas do saber, numa tentativa de colocar o país no âmbito da comunidade internacional e científica, como produtor de conhecimento e competidor a nível de tecnologia, para o progresso da ciência.

A Pós-Graduação, no ordenamento jurídico brasileiro, também é regida pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e compreende nos programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento, dentre outros, de acesso aos diplomados em cursos de graduação, ofertados por instituições de ensino superior, devidamente reconhecidos pelo MEC- Ministério de Educação e Cultura.

No âmbito das Forças Armadas, que é uma importante área de conhecimento e de defesa do país, também é necessário o constante crescimento e produção científica, vez que as Forças Armadas, dentre elas a Força Aérea, desempenham importante papel não só na defesa do espaço aéreo, mas também na integração do espaço brasileiro; uma vez que atende a comunidades distantes e isoladas do país, que necessitam serem integradas à Nação Brasileira.

Dessa forma, a Força Aérea desempenha importante papel para o crescimento e desenvolvimento da Nação.

Dessa forma, o ensino da pós-graduação no âmbito da Força Aérea, não poderá ser realizado por Instituições comuns, civis, uma vez que demanda conhecimentos específicos, que não podem ser propagados àqueles que não tem interesse nesse contexto.

Assim, o desenvolvimento da pós-graduação nas diversas instituições de ensino, tanto em relação a autorização, como no que diz respeito ao reconhecimento dos cursos, está condicionado ao cumprimento de exigências legais com um rigoroso processo de avaliação regular e periódico, cuja finalidade reside no controle do cumprimento de requisitos mínimos de qualidade dos cursos ofertados, necessários à sua manutenção e funcionamento.

Nesse sentido, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há a previsão do Ensino Militar como uma das vertentes do ensino brasileiro, o qual se destina àquelas especificidades das Forças Armadas e das Forças Auxiliares, que, justamente por suas peculiaridades, são expressas por legislações específicas de cada organização.

Apesar de ser pouco difundido, cada Força Armada (Exército Brasileiro, Marinha do Brasil e Força Aérea Brasileira) ou Força Auxiliar (Polícias Militares e Corpos de Bombeiros), de acordo com suas necessidades internas relacionadas ao desenvolvimento de sua missão fim, instituída pela Constituição Federal (arts. 142 a 144), possui escolas de formação aptas a preparar os recursos humanos admitidos em concursos públicos e a formar os futuros integrantes das organizações, adaptando-os às especificidades da carreira militar, nos vários níveis de

escolaridade existentes, quais sejam nível médio, nível médio técnico e nível superior.

Assim sendo, o ensino militar, assim como o ensino regular, se efetua demandando também níveis de pós- formação ao nível superior, voltados à especialização e à formação de mestres e doutores, capazes de atender às necessidades específicas de cada Força, qualificando seus militares e civis ao desempenho de funções que exijam grau mais aprofundado de conhecimento.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é o de evidenciar a estruturação e o desenvolvimento do ensino superior a nível de pós-graduação *stricto sensu* na Força Aérea Brasileira, por se tratar de assunto pouco difundido no âmbito acadêmico, que, muitas vezes pelo desconhecimento de suas peculiaridades, é concebido de forma preconceituosa e com certo descrédito, na medida em que se acredita ser formado por critérios e exigências distintos dos colocados aos cursos civis ofertados pelas instituições de ensino públicas e privadas pelo território nacional.

Ressalta-se que o estudo está voltado para o levantamento da pós-graduação *stricto sensu* na Força Aérea Brasileira, não se referenciando às demais irmãs de Armas (Exército e Marinha), como também não fazendo alusão aos cursos de especialização e de aperfeiçoamento.

Assim sendo, a problemática desta pesquisa é: de que forma se estrutura a pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da Força Aérea Brasileira, mantendo-se a qualidade e eficiência que se busca nas demais áreas de conhecimento?

A pesquisa se justifica tendo em vista que essa área de conhecimento constitui importantes estratégias para a nação e

necessita ser acompanhada e fiscalizada para se ter qualidade e efetividade. Para isso, a pesquisa se pautará nos seguintes postulados: estudar de que forma é estabelecida legalmente a pós-graduação *strictu sensu* no ensino da Força Aérea Brasileira; verificar quais são as áreas de conhecimento disponibilizadas pelas instituições de ensino habilitadas na Aeronáutica; e, ao final, demonstrar que, apesar de consistir-se em um ramo de pós-graduação voltado às peculiaridades do ensino militar, os padrões de qualidade e de exigências legais são os mesmos exigidos às demais instituições de ensino superior públicas e privadas do território nacional.

A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa consiste no método dedutivo; quanto aos meios, a pesquisa será a bibliográfica, com consulta à legislação educacional nacional, bem como às normativas internas da Aeronáutica; quanto aos fins, a pesquisa será qualitativa.

## **2. A pós-graduação *stricto sensu* no âmbito regular e no âmbito do ensino militar**

A Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBE prevê que o mestrado e o doutorado estão contidos na educação superior nos programas de pós-graduação, e que estes serão abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ofertados por instituições de ensino superior, segundo exigências próprias:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...) *omissis*

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;(...) *omissis*

V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino**, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

(...) *omissis*

IX - **padrões mínimos de qualidade de ensino**, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - **de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado**, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (gns)

Além disso, há a necessidade de credenciamento das instituições de educação superior junto ao Ministério da Educação, estabelecendo que a autorização de funcionamento e o reconhecimento dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento ofertados são concedidos por prazos limitados, que podem ser renovados mediante aprovação em processo regular de avaliação, conforme preleciona a LDBE: “Art. 46. **A autorização e o reconhecimento de cursos**, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, **após processo regular de avaliação**”. (gns)

Tal processo de avaliação compete, por disposição da Lei nº 8.405/1992, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição responsável por subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, assim como para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

Neste sentido, a Lei nº 8.405/1992 estabelece a competência da CAPES para coordenar e avaliar os cursos no campo da educação superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, e, nos programas de pós graduação *strictu sensu*. Esta avaliação é realizada quadrienalmente, sob orientação da Diretoria

de Avaliação da CAPES e com a participação de consultores da comunidade acadêmico-científica, seguindo quesitos estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CAPES, 2017):

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (gns)

Há que se dizer, também, que as normas de funcionamento dos cursos de pós-graduação são estabelecidas por meio da Resolução CNE/CES nº 01/2001, do Conselho Nacional de Educação, em que se distingue a pós-graduação em duas vertentes, quais sejam a pós-graduação *stricto sensu*, nela contidos os programas de mestrado e doutorado, e a pós-graduação *lato*

*sensu*, em que se encontram os cursos de especialização, MBA e afins.

Nessa Resolução prevê-se, quanto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, exigências e quesitos necessários à autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos programas, sendo condição fundamental para tal concessão temporária (quadrienal) a obtenção de parecer favorável da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES, que, posteriormente deve ser homologado pelo Ministro da Educação.

A Resolução CNE/CES nº 01/2001 também dispõe acerca de assuntos, tais como: a pós-graduação *stricto sensu* à distância; a forma de homologação de diplomas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizados em instituições de ensino estrangeiras, por reconhecimento e registro de universidades brasileiras reconhecidas pela CAPES em áreas de conhecimento afins à realizada no exterior; a necessidade de comprovação prévia da existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do programa de mestrado ou doutorado, como condição indispensável à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dentre outras disposições.

É importante destacar que, no âmbito do ensino militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelece que lei específica o regulará, admitida a equivalência dos estudos, de acordo com normas fixadas pelos sistemas de ensino: “Art. 83. **O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos**, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (gn).

No domínio do ensino da Força Aérea Brasileira - FAB, foi promulgada a Lei nº 12.464/2011, a qual estabelece o sistema de ensino da Aeronáutica, destinado a qualificar o pessoal militar e civil para o desempenho dos cargos e o exercício de suas funções, balizado pelos conceitos de preparo e emprego dessa Força, senão vejamos:

Art. 5º. Para cumprimento da destinação constitucional da Aeronáutica, o SISTENS terá sua competência balizada pelos conceitos de preparo e emprego estabelecidos em legislação específica.

§1º O preparo define as atividades de instrução voltadas para a eficiência operacional e diferentes modalidades de emprego, como fundamentais para a área de competência legal do órgão ou entidade.

§2º As demais atividades serão complementares àquelas destinadas ao emprego operacional. (gn)

Conforme a Lei nº 12.464/2011, o órgão central do sistema de ensino na Aeronáutica é o Departamento de Ensino da Aeronáutica, atual Diretoria de Ensino da Aeronáutica (após a reestruturação da FAB<sup>69</sup>), integrando também esse sistema as organizações de ensino e outras organizações da Aeronáutica que

---

<sup>69</sup>O histórico da recente reestruturação por que passa a FAB pode ser verificado em <<http://www.fab.mil.br/reestruturacao/>>. Acesso em 07 jan. 2018.

desenvolvam atividades de ensino, de pesquisa, de extensão ou de apoio ao ensino.

No que tange à pós-graduação no âmbito da FAB, considerada na lei como fase de pós-formação, estabeleceu-se que essa compreende nos cursos de especialização, de aperfeiçoamento, de altos estudos militares e de programas de pós-graduação, assim conceituados:

Art. 15. Os **cursos de especialização** qualificarão para o exercício de cargos e funções que requererem capacitação e habilitação específicas.

Art. 16. Os **cursos de aperfeiçoamento** qualificarão para o exercício dos cargos de comando, de chefia, de direção e de secretário e das funções de assessoramento que requererem capacitação e habilitação específicas.

Art. 17. Os **cursos de altos estudos militares** qualificarão para o exercício das funções de Estado-Maior, para os cargos de comando, chefia, direção e secretário e para as funções de assessoramento da alta administração da Aeronáutica. (gns)

Nota-se, portanto, que, no âmbito da Aeronáutica, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* consistem em uma das quatro vertentes da pós-formação ao nível superior, se distinguindo da educação superior civil apenas por prever os cursos de altos estudos militares do Estado-Maior, destinados aos

oficiais da Força Aérea Brasileira e de nações amigas de altas patentes de comando (FORÇA AÉREA BLOG, 2018).

Na FAB, as instituições de ensino detentoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* são o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e a Universidade da Força Aérea (UNIFA), cujas linhas de atuação e pesquisa serão expressas a seguir.

### **3. O sistema de ensino da pós-graduação *stricto sensu* na força aérea brasileira - FAB**

É importante ressaltar que, embora a pós-graduação *stricto sensu* esteja prevista na Lei nº 12.464/2011, concernente ao ensino na Aeronáutica, seus dispositivos específicos estão contidos em normas internas da Força Aérea, denominadas Instruções do Comando da Aeronáutica (ICA), particulares a cada programa de pós-graduação e desenvolvidos por cada Organização Militar do Comando da Aeronáutica, em suas respectivas áreas de interesse.

A FAB possui duas instituições de ensino que detêm programas de pós-graduação *stricto sensu*, quais sejam o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e a Universidade da Força Aérea (UNIFA).

O Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) é uma Universidade Pública ligada ao Comando da Aeronáutica, localizada na cidade de São José dos Campos/SP, onde são ofertados cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado (ITA, 2018).

A previsão legal dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* atendidos por esta instituição de ensino está contida na Portaria nº 267/GC3/2010, do Comandante da Aeronáutica, em que se determina a engenharia como área do conhecimento do programa, cuja finalidade subsidia no desenvolvimento e no aprofundamento da formação de profissionais diplomados em curso superior de graduação pleno em Engenharia e em outras áreas voltadas ao interesse do setor aeroespacial.

As normas reguladoras dos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado oferecidos pelo ITA estão disciplinadas na ICA nº 37-356/2013, publicada pela Portaria DCTA nº 15/DNO/2013, que institui cinco programas de Pós-Graduação nas seguintes áreas de conhecimento:

2.1.1 Os Programas de Pós-Graduação do ITA são os seguintes:

- a) **Engenharia Aeronáutica e Mecânica** (PG/EAM);
- b) **Engenharia Eletrônica e Computação** (PG/EEC);
- c) **Física** (PG/FIS);
- d) **Engenharia de Infraestrutura Aeronáutica** (PG/EIA); e
- e) **Ciências e Tecnologias Espaciais** (PG/CTE).

2.1.2 O Programa de Pós-Graduação em **Aplicações Operacionais** (PPGAO), regulado pela ICA 37-461, é um programa transversal, cujos alunos e atividades estão inseridos nos Programas regulares de Pós-Graduação *strictu sensu* do item 2.1.1. (gn)

O mestrado profissional, por sua vez, é um curso ofertado a estudantes diplomados em curso de graduação, com aprofundamento no conhecimento sob o enfoque tecnológico-profissional.

Essa modalidade de mestrado foi introduzida pela Portaria CAPES-MEC nº 080/1998, em que se prevê a possibilidade da realização de mestrados dirigidos à formação profissional, que articulem o ensino com a aplicação profissional na área de concentração do mesmo, de maneira diferenciada e flexível, cumpridas as exigências mínimas mencionadas em seu bojo.

A segunda instituição do Comando da Aeronáutica responsável pela oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na FAB é a Universidade da Força Aérea (UNIFA), localizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ, cuja missão se funda na promoção do desenvolvimento da Ciência Aeroespacial, apta a capacitar cultural e profissionalmente os militares do Comando da Aeronáutica, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária (UNIFA, 2018).

As normas reguladoras dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNIFA (PPGUNIFA) são regidas pela ICA nº 37-556/2016, publicada pela Portaria DEPENS nº 161/DE-1/2016, compreendendo também em programas de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado na área do conhecimento voltada ao poder aeroespacial:

2.1.1. São objetivos dos cursos dos PPG-UNIFA, respeitadas as modalidades acadêmica e profissional:

- a) **aprofundar os conhecimentos necessários às áreas de interesse do Poder Aeroespacial**, por meio da capacitação de pessoal civil e militar, em cursos de Mestrado e Doutorado;
- b) fomentar a produção científica e técnica, a partir do desenvolvimento de pesquisas básicas e aplicadas, de modo a contribuir para o conhecimento e a resolução de problemas relacionados ao Poder Aeroespacial; e,
- c) contribuir com a difusão dos assuntos de interesse da Defesa Nacional relacionados ao Poder Aeroespacial. (gn)

Atualmente dispõe de dois programas de pós-graduação, a saber o Programa de Pós-graduação em Ciências Aeroespaciais (PPGCA) e o Programa de Pós-graduação em Desempenho Humano Operacional (PPGDHO).

Vista a estrutura da pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da Aeronáutica e ainda as legislações internas inerentes à implementação das normativas específicas de cada instituição de ensino superior, passa-se a tematizar e a contextualizar a importância da existência de um campo de ensino específico às demandas da Força Aérea, não só internamente, mas também internacional e estrategicamente.

#### 4. A importância da especificidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu* para a FAB e para o cenário tecnológico nacional

A Força Aérea Brasileira, assim como o Exército Brasileiro e a Marinha do Brasil, diferencia-se dos demais órgãos públicos executivos, na medida em que possui peculiaridades constitucionalmente instituídas. Nesse sentido, a CRFB/88 preleciona, em seu art. 142, serem as Forças Armadas instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e disciplina, destinadas à defesa da Pátria e à garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem:

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.

Em sua atuação no cumprimento da missão a que foi incumbida constitucionalmente, são de fundamental importância dois quesitos organizacionais, a saber o preparo e o emprego das Forças Armadas, disciplinados pela Lei Complementar nº 97/1999:

**Art. 13.** Para o cumprimento da destinação constitucional das Forças Armadas, cabe aos Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica o preparo de seus órgãos operativos e de apoio, obedecidas as políticas estabelecidas pelo Ministro da Defesa.

**§ 1º** O preparo compreende, entre outras, as atividades permanentes de planejamento, organização e articulação, instrução e adestramento, desenvolvimento de doutrina e pesquisas específicas, inteligência e estruturação das Forças Armadas, de sua logística e mobilização.

**§ 2º** No preparo das Forças Armadas para o cumprimento de sua destinação constitucional, poderão ser planejados e executados exercícios operacionais em áreas públicas, adequadas à natureza das operações, ou em áreas privadas cedidas para esse fim.

**§ 3º** O planejamento e a execução dos exercícios operacionais poderão ser realizados com a cooperação dos órgãos de segurança pública e de órgãos públicos com interesses afins.

**Art. 15.** O emprego das Forças Armadas na defesa da Pátria e na garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, e na participação em operações de paz, é de responsabilidade do Presidente da República, que determinará ao Ministro de Estado da Defesa a ativação de órgãos

operacionais, observada a seguinte forma de subordinação:  
(...) *omissis* (gns)

Vê-se, portanto, que se denomina o preparo como sendo as atividades permanentes de planejamento, organização, articulação, instrução, adestramento, desenvolvimento de doutrina, pesquisas específicas, inteligência e estruturação das Forças Armadas, de sua logística e mobilização, ao passo que o emprego é realizado na defesa da pátria, na garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem e na participação de operações de paz.

O emprego das Forças Aéreas se dá também na integração do país e no auxílio da defesa do meio ambiente, conforme aduzem Pozzetti e Fontes (2016, p. 150), ao destacarem o uso de DRONES/ VANT (Veículos aéreos não tripulados):

Entretanto, o emprego de Vant's para a **conservação da biodiversidade** já é reconhecido como uma estratégia bastante eficaz em alguns continentes, como África e Ásia. Na Austrália, um experimento de monitoramento do Dugongo – um tipo de mamífero aquático semelhante ao peixe-boi – foi feito com Vant's e **trouxo resultados mais rápidos, mais baratos e mais refinados do que o método tradicionalmente utilizado** de enviar um grupo de pesquisadores a bordo de um avião.

A aplicação da tecnologia no cenário brasileiro ainda é tímida ou realizada de forma isolada. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar a legislação existente e verificar se ela permite o uso destes equipamentos e quais as consequências do uso destes. Uma vez que a lei que regulamenta seu uso não traz regras claras para este tipo de finalidade. (gn)

Nessa empreitada, a autonomia tecnológica nacional é de extrema importância, traduzida, inclusive, nos parâmetros básicos do preparo, qual seja “a procura da autonomia nacional crescente, mediante contínua nacionalização de seus meios, nela incluídas pesquisa e desenvolvimento e o fortalecimento da indústria nacional”. Vejamos o que estabelece a Lei nº 97/1999:

Art. 14. O preparo das Forças Armadas é orientado pelos seguintes parâmetros básicos:

(...) *omissis*

**II - procura da autonomia nacional crescente, mediante contínua nacionalização de seus meios, nela incluídas pesquisa e desenvolvimento e o fortalecimento da indústria nacional;** (gn)

Assim sendo, em consonância com as funcionalidades específicas de emprego e de preparo da Força Aérea Brasileira, a Lei nº 12.464/2011, lei de ensino da Aeronáutica, assim dispõe:

Art. 5º Para cumprimento da destinação constitucional da Aeronáutica, o SISTENS terá sua competência balizada pelos conceitos de preparo e emprego estabelecidos em legislação específica.  
§ 1º O preparo define as atividades de instrução voltadas para a eficiência operacional e diferentes modalidades de emprego, como fundamentais para a área de competência legal do órgão ou entidade.

Logo, pode-se notar que a existência de um ensino voltado às peculiaridades do emprego e do preparo da Força Aérea Brasileira é crucial para seu desempenho funcional, na medida em que o aprofundamento das áreas do conhecimento de interesse da Aeronáutica, principalmente na formação de profissionais para atuarem no ensino da docência superior e no desenvolvimento de pesquisas básicas e aplicadas, oriundas da pesquisa e da produção acadêmica, é indispensável ao alcance da autonomia tecnológica nacional necessária à soberania e à hegemonia dessa Força Armada.

Nesse sentido, para destacar a importância da Aeronáutica, no tocante ao “emprego” e “preparo”, Pozzetti e Fontes (2016, p. 151) destacam a importância da proteção ambiental através da Aeronáutica, ao defenderem o uso de drones na proteção ambiental brasileira:

A Portaria nº 415 DGCEA, de 09/11/2015, aprovou a regulamentação do Sistema de

aeronaves Remotamente Pilotadas e o acesso ao espaço aéreo brasileiro, em conformidade com o previsto no Decreto nº 6.834, de 30/04/2009. Em seu subitem nº 2.1.4, a Portaria nº 415/2015 define RPA – Aeronave Remotamente Pilotada como “aeronave não tripulada, pilotada a partir de uma estação de pilotagem remota”.

Vê-se, portanto, que a Força Aérea deve se manter atualizada, vez que é responsável por controlar o espaço aéreo brasileiro e o uso de novas tecnologias deve ser do domínio desta Força; logo, preparar os militares para controlar e fiscalizar o espaço aéreo diante das novas tecnologias, é missão da Força Aérea. Nesse sentido, Pozzetti e Fontes (2016, p. 152) alertam:

Quando os VANTs são utilizados para fins de pesquisa, como no caso de universidades que utilizam o equipamento para fazer algum tipo mapeamento de relevo, tipos vegetais, pesquisa das condições atmosféricas, entre outros, existe uma autorização própria chamada de Certificado de Autorização de Voo Experimental (CAVE).

Para qualquer um dos casos, além da autorização de uso do equipamento junto à Anac, **os pilotos precisam pedir liberação de voo aos órgãos regionais do Decea** (Cindacta I, Cindacta II, Cindacta III, Cindacta IV, SRPV-SP), assim como é feito no caso de aeronaves tripuladas. (gn)

Importante destacar que essa pesquisa se justifica – e é extremamente importante ter esse olhar mais profundo sobre a necessidade de se aprovar e manter cursos de pós-graduação no âmbito das Forças Armadas – porque suas funções não residem apenas na fiscalização e na defesa da Nação, mas também no fato de auxiliarem no avanço das pesquisas científicas, combatendo o ilícito, integrando a Nação e, ainda, sabendo lidar com as novas tecnologias.

Segundo o ICMBio (2015), citado por Pozzetti e Fontes (2016, p. 154):

Podemos usar os drones no cerrado, no monitoramento do fogo, ajudando as brigadas de incêndio, tanto antes como depois; podemos usar para a fiscalização de desmatamento, da caça predatória, da pesca indiscriminada, para o manejo e monitoramento da fauna e flora e plantas invasoras, com o intuito de prevenir ou realizar ações de minimização do dano.

E para se ressaltar a necessidade de estimular o ensino na Força Aérea por meio da Pós-Graduação, como premissa para a evolução dos métodos para pesquisa e extensão, Pozzetti e Fontes (2016, p. 151) destacam:

Dessa forma, sendo o Drone um aeromodelo de controle remoto, sem piloto embarcado e manipulado por controle remoto, à distância, com diversos usos que vão desde o lazer até o uso militar, verifica-se que essa tecnologia poderá ser bastante útil; senão vejamos: os

drones militares possuem tecnologia distinta e, como cérebro, possuem um microcontrolador com processador e memória com software; são utilizados para voos no interior de prédios e construções fechadas, para verificar a normalidade ou anormalidade.

E concluem, Pozzetti e Fontes (2016, p. 154): “Nos últimos anos, a tecnologia emergiu com força no campo da conservação do meio ambiente, e os seus impactos no terreno têm sido fundamentais e de longo alcance”.

No contexto acadêmico nacional, o ensino da pós-graduação *stricto sensu* na FAB, como estabelecido pela Lei nº 12.464/2011, tem os mesmos critérios dos demais programas de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas e privadas do país. Na última avaliação quadrienal realizada pela CAPES, regulamentada pela Portaria nº 59, de 21 de março de 2017, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de uma escala de 1 a 7, que pode ser atribuída aos programas de pós graduação, assim se classificaram os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Força Aérea Brasileira, nas respectivas instituições de ensino (IE), ITA e UNIFA, senão vejamos:

	ÁREA DE AVALIAÇÃO	NOME DO PROGRAMA	NOTA	NÍVEL
ITA	ASTRONOMIA / FÍSICA	FÍSICA	4	Mestrado/Doutorado

ITA	ENGENHARIA S I	ENGENHARIA DE INFRA-ESTRUTURA AERONÁUTICA	4	Mestrado/Doutorado
ITA	ENGENHARIA S III	ENGENHARIA AERONÁUTICA E MECÂNICA	6	Mestrado/Doutorado
ITA	ENGENHARIA S III	CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS ESPACIAIS	4	Mestrado/Doutorado
ITA	ENGENHARIA S IV	ENGENHARIA ELETRÔNICA E COMPUTAÇÃO	4	Mestrado/Doutorado
ITA	ENGENHARIA III	ENGENHARIA AERONÁUTICA E MECÂNICA	4	Mestrado Profissional
UNIF A	CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	CIÊNCIAS AEROESPACIAIS	4	Mestrado Profissional

Fonte: elaborado pelos autores

De acordo com as ICA's nº 37-556 e 37-461 dos Programas de Pós-Graduação relativos ao PPGUNIFA E PPGAQ, o conhecimento produzido por meio das teses de doutorado e dissertações de mestrado são destinados a organizações de interesse do assunto, ao fomento da Indústria de Defesa, como também, consoante o item 7.1.1 da ICA 37-556/2016, podem gerar a solicitação de patente, a formulação de doutrina aeronáutica e podem vir a ser publicadas em periódicos e livros acadêmicos, contribuindo com a produção acadêmica e científica do país.

## **5. Considerações finais**

A problemática que motivou essa pesquisa girou em torno da necessidade de se manter cursos de Pós-Graduação no âmbito da Força Aérea e de que forma eles seriam estruturados.

Os objetivos da pesquisa foram cumpridos, uma vez que se verificou os ditames do texto constitucional e a da legislação infraconstitucional, bem como normativas específicas da Força Aéreas e demais Forças Armadas.

Concluiu-se que a Força Aérea tem missões importantes, seja no tocante ao “preparo”, seja no tocante ao “emprego”, e que essas funções estão ligadas diretamente à defesa, desenvolvimento e integração do país; assim sendo, como organismo vivo e importante, os membros das Forças Armadas e, em especial, os da Força Aérea, devem ter a sua disposição, constantes cursos de

Mestrado e Doutorado, permitindo-lhes o avanço e o acesso à ciência e à pesquisa.

Conclui-se, também, que esses cursos de Pós-Graduação *stricto Sensu*, oferecidos às Forças Armadas devem ter periodicidade e serem avaliados constantemente, para se obter qualidade e realmente formar profissionais aptos a promoverem o Progresso da Nação Brasileira, através de diretivas emitidas pela CAPES, agência nacional que regula a oferta e a qualidade de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

Assim, nesta pesquisa demonstrou-se, de forma transparente e simples, as áreas de conhecimento abrangidas pela pós-graduação *stricto sensu* na FAB, voltadas às necessidades funcionais e às atividades específicas desempenhadas pela Aeronáutica, as quais são lecionadas pelas Instituições de Ensino ITA e UNIFA, com o objetivo de aprimorar, com o conhecimento intelectual empírico, a atividade fim dessa Força, preconizada pela Carta Magna.

Dessa forma, robusteceu-se a compreensão do ensino acadêmico militar, na modalidade da Pós-Graduação *stricto sensu* no âmbito da FAB, possibilitando sua difusão à comunidade acadêmica e evidenciando sua vitalidade, não apenas no contexto das Forças Armadas, mas também no cenário nacional.

## 7. Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.4055/1992, de 09 de janeiro de 1992. *Institui como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências.* Congresso Nacional, Brasília, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Complementar nº 97/1999, de 09 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. Congresso Nacional, Brasília, 1999.

BRASIL. Portaria CAPES-MEC nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Disponível em: <  
<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 01/2001, de 03 de abril de 2001. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2018.

BRASIL. Portaria nº 267/GC3, de 28 de abril de 2010. Dispõe sobre os cursos de pós-graduação Stricto Sensu do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e dá outras providências. Disponível em:  
<<http://www.ita.br/sites/default/files/pages/collection/Portaria%20267%20GC3%20-11%20Cursos%20de%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20de202010.pdf>>.

Acesso em 05 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.464/2011*, de 04 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ensino na Aeronáutica.

BRASIL. *ICA nº 37-461/2011*. Disponível em: <[http://www.ita.br/sites/default/files/pages/collection/ICA\\_37\\_461\\_2011.pdf](http://www.ita.br/sites/default/files/pages/collection/ICA_37_461_2011.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2018.

BRASIL. *ICA nº 37-356/2013*. Disponível em: <<https://www2.unifa.aer.mil.br/posgrad/ICA37-556.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2018.

BRASIL. *Portaria CAPES nº 59*, de 21 de março de 2017. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2018.

CAPES. *Sobre a avaliação*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em 05 jan 2018.

FORÇA AÉREA BRASILEIRA BLOG. *UNIFA: O Centro de Pós-Formação Militar da Força Aérea Brasileira*. Disponível em: <[http://www.forcaareablog.aer.mil.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=84:unifa-o-centro-de-pos-formacao-militar-da-forca-aerea-brasileira&Itemid=104](http://www.forcaareablog.aer.mil.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84:unifa-o-centro-de-pos-formacao-militar-da-forca-aerea-brasileira&Itemid=104)>. Acesso em 05 jan 2018.

ITA - INSTITUTO TECNOLÓGICO DA AERONÁUTICA. *Pós-graduação*. Disponível em:  
<<http://www.ita.br/posgrad> >. Acesso em 05 jan 2018.

POZZETTI, Valmir César e FONTES, Juliana Carvalho. O uso dos veículos não tripulados no monitoramento ambiental na amazônia. *Revista de Direito e Sustentabilidade*. | e-ISSN: 2525-9687 | Curitiba | v. 2 | n. 2 | p. 149-164 | Jul/Dez. 2016. 149-164.