

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

PROPOSIÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

Fomento à pesquisa



FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS



Organização

**COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS
DO DIREITO**

**PROPOSIÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

PRIMEIRA EDIÇÃO

IDM
E D I T O R A

Maringá – PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P965 Proposições crítico-reflexivas sobre o direito
à educação na sociedade contemporânea. /
organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan
Dias da Motta, Sérgio Henriques Zandona
Freitas. – 1. ed. E-book – Maringá, Pr: IDDM,
2017.
420 p.; (Coleção caminhos
metodológicos do direito)

Modo de Acesso: World Wide Web:
<<http://www.uit.br/mestrado/>
ISBN: 978-85-66789-56-0

1. Direitos humanos. 2. Aprendizagem. 3.
Discriminação. 4. Ensino superior.
5. Direitos fundamentais. I. Título.

CDD 22.ed. 344.07

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária
CRB/9-1610

Todos os Direitos Reservados à

IDDM
E D I T O R A

Rua Joubert de Carvalho, 623 – Sala 804
CEP 87013-200 – Maringá – PR
www.iddmeducacional.com.br
iddmeditora@gmail.com

AGRADECIMENTOS

Agradecimento às Instituições de Fomento à Pesquisa Científica, FAPEMIG e ICETI, em especial às Universidades participantes da obra: UNIVERSIDADE DE ITAÚNA, UNICESUMAR E FUMEC, por seus Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito.

Copright 2017 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>

Profª Drª Sônia Mari Shima Barroco, Professora da
Universidade Estadual de Maringá (UEM).

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

Profª Drª Viviane Coelho de Sellos-Knoerr, Coordenadora
do Programa de Mestrado em Direito da Unicuritiba.

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

Profº Drº Fabrício Veiga Costa, Pós-Doutor em Educação.
Professor de Direito da PUC-MG

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

APRESENTAÇÃO

O presente livro é resultado de pesquisas desenvolvidas junto ao **GRUPO DE PESQUISA CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO**, coordenado pelo professor doutor Fabrício Veiga Costa, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da **Universidade de Itaúna**, juntamente com o apoio direto dos professores doutores Márcio Educaro Senra Nogueira Pedrosa Morais e Deilton Ribeiro Brasil.

Tal grupo de pesquisa tem como objetivo fomentar estudos, pesquisas e discussões na área de educação, ensino jurídico e metodologias ativas. Reuniões ampliadas são desenvolvidas periodicamente com mestrandos, doutorandos, graduandos e pesquisadores que integram outros programas de pós-graduações *stricto sensu* em Direito, como é o caso do professor doutor Frederico de Andrade Gabrich (FUMEC); professor doutor Ivan Dias da Motta (UNICESUMAR); professor doutor Sérgio Henriques Zandona Freitas (FUMEC); professor doutor Horácio Wanderlei Rodrigues (Pesquisador do CNPQ e da Fundação Meridional); professor doutor Fernando Antônio da Silva Alves (UERN); professor doutor Paulo Velten (UNIFLU); professora doutora Valéria Silva Galdino Cardin (UNICESUMAR); Valmir César Pozzetti (Universidade Federal do Amazonas).

A interlocução científica da pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna, Unicesumar e Fumec, com a graduação e pós -graduação *lato sensu* em Direito, além do estreito diálogo existente com grupos de pesquisas

existentes em outros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito constitui o objetivo central dos pesquisadores envolvidos nesse projeto.

A respectiva obra reúne artigos científicos desenvolvidos por professores doutores, mestrandos e doutorandos, que num estreito diálogo com o GRUPO DE PESQUISA CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO não mediram esforços para despertar a curiosidade epistemológica e divulgar os resultados de suas pesquisas, compartilhando com a comunidade acadêmica textos atuais que discutem temas de relevância social, jurídica, regional, nacional e internacional.

Ressalta-se o apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pontualmente na contribuição dos estudos orientados e conduzidos pelo professor Sérgio Henrique Zandona Freitas. Além disso, a edição contou com o apoio financeiro da UNIVERSIDADE DE ITAÚNA, FUMEC E UNICESUMAR, bem como o apoio institucional à pesquisa pela parceria com a FUNDAESP (Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular).

Trata-se de obra coordenada por professores doutores de três programas distintos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, quais sejam: **Fabício Veiga Costa**, doutor em Direito e pós-doutor em Educação, professor do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna; **Sérgio Henrique Zandona Freitas**, doutor e pós-doutor em Direito, professor do Mestrado em Direito da Universidade Fumec; **Ivan Dias da Motta, doutor em Direito**, doutor em Direito, professor do Mestrado em Direito da UNICESUMAR e membro da ABED (Associação Brasileira de Ensino do Direito).

Fabício 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. 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-Doutorando em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>

PREFÁCIO

Os desafios enfrentados pela ciência do Direito na sociedade contemporânea decorrem do pluralismo, diversidade, exclusão de significativo número de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza. Nesse cenário, a educação jurídica é uma ferramenta que legitima a construção de um espaço discursivo que legitima o exercício amplo da cidadania, principalmente quando o objetivo é garantir a inclusão dos marginalizados.

A presente obra evidencia temas que problematizam a realidade na qual vivemos atualmente. O professor doutor Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Moraes, no artigo científico intitulado “ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE: a problemática constitucional do artigo 11 da concordata entre Brasil e a Santa Sé” enuncia proposições críticas que se voltam ao entendimento do tema educação e ensino religioso.

Natielli Efigênia Mucelli Rezende Veloso, mestranda em Direito pela Universidade de Itaúna, e o professor doutor Fabrício Veiga Costa, debatem o direito à educação em emergência no contexto das intervenções militares, de modo a demonstrar a importância dos direitos humanos na efetivação e exercício da cidadania.

O mestrando Pedro Henrique Carvalho Silva, juntamente com o professor doutor Fabrício Veiga Costa, propõe reflexões relevantes e atuais: o estudo da propriedade intelectual do docente do ensino superior enquanto autor de material utilizado em cursos oferecidos na modalidade à distância pelas instituições de ensino superior.

A mestranda Julieth Lais do Carmo Matosinhos Resende, juntamente com o professor doutor Sérgio Henriques Zandona Freitas, debateram os desafios dos refugiados na revalidação e reconhecimento de diplomas no Brasil, delimitando seu objeto de análise na nova resolução n. 3, de 22 de junho de 2016.

O professor doutor Valmir César Pozzetti, da Universidade Federal do Amazonas, juntamente com o pesquisador André Oliveira da Soledade, trouxeram importantes proposições críticas acerca da educação ambiental no contexto do Estado Democrático de Direito.

O professor doutor Paulo Velten, juntamente com a pesquisadora Jaqueline Bragalho, discutiram a educação em direitos humanos, trazendo relevantes e críticos apontamentos acerca da ruptura histórica no contexto da problemática científica apresentada.

O mestrando Cristiano Batista, juntamente com o professor doutor Fabrício Veiga Costa e Sérgio Henriques Zandona Freitas, debruçaram-se no estudo e análise do projeto de lei intitulado “escola sem partido”, propondo uma leitura constitucionalizada do tema, com enfoque voltado à educação democrática, inclusiva e emancipatória.

A pesquisadora Emmanuella Magro Denora, mestranda pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, em um texto lúcido, crítico, denso e com linguagem clara debate a educação jurídica emancipatória sob a ótica da perspectiva feminista.

A professora doutora Valeria Silva Galdino Cardin da Unicesumar, e a pesquisadora Flávia Francielle da Silva, trouxeram o estudo do direito à educação e os

fluxos migratórios, delimitando-se o objeto de análise no papel da educação na construção de uma sociedade multicultural.

O professor Fernando Antônio da Silva Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, apresenta um estudo do solipsismo e individualismo no ensaio jurídico brasileiro, direcionando seu olhar para a tradição lusitana na formação educacional dos operadores jurídicos da magistratura nacional.

O professor doutor Deilton Ribeiro Brasil, juntamente com a mestrandia Patrícia Barbosa Nogueira, ambos da Universidade de Itaúna, trouxeram à baila o debate da escola e a dissidência de gênero, propondo uma reflexão crítica acerca do objeto da investigação.

Toda lucidez, experiência e maturidade intelectual do professor doutor Horácio Wanderlei Rodrigues foi exposta no artigo científico que debate o direito educacional brasileiro e o exercício do magistério superior.

Trazendo um tema atual e inovador, o professor doutor Frederico de Andrade Gabrich, da Fumec, discute o *lego serious play* na solução de problemas familiares e societários.

Ao final, temos o texto da mestrandia Rafaela Cândida Tavares Costa e do professor doutor Fabrício Veiga Costa, ambos da Universidade de Itaúna, que tem como objeto de estudo a violência nas escolas e os desafios da docência no ensino fundamental e médio.

As proposições temáticas apresentadas tem o condão de despertar a curiosidade epistemológica e,

assim, estimular a reflexão científica de temas atuais e relevantes para a sociedade contemporânea.

Fabício 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. 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-Doutorando em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>

SUMÁRIO

1. Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais.
ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE: a problemática constitucional do artigo 11 da Concordata entre o Brasil e a Santa Sé.....15
2. Natielli Efigênia Mucelli Rezende Veloso. Fabrício Veiga Costa. **O DIREITO À EDUCAÇÃO EM EMERGÊNCIA: PRIORIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS INTERVENÇÕES HUMANITÁRIAS PARA A CONSECUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....53**
3. Pedro Henrique Carvalho Silva. Fabrício Veiga Costa. **ANÁLISE DO DIREITO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR COMO AUTOR NO ÂMBITO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....73**
4. Julieth Laís do Carmo Matosinhos Resende. Sérgio Henriques Zandoná Freitas. **DESAFIOS DOS REFUGIADOS NA REVALIDAÇÃO E RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS NO BRASIL: ANÁLISE À LUZ DA NOVA RESOLUÇÃO Nº 3, DE 22 DE JUNHO DE 2016.....99**
5. Valmir César Pozzetti. André Oliveira da Soledade. **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.....132**

6. Paulo Velten. Jaqueline Bragalho. **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RUPTURA HISTÓRICA.....165**
7. Cristiano Batista. Fabrício Veiga Costa. Sérgio Henriques Zandona Freitas. **O EQUÍVOCO DO MOVIMENTO "ESCOLA SEM PARTIDO" NUM CONTEXTO CONSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E EMANCIPATÓRIA.....198**
8. Emmanuella Magro Denora. **UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA EMANCIPATÓRIA: A CAMINHADA TAMBÉM PASSA PELA VIA FEMINISTA.....226**
9. Valéria Silva Galdino Cardin. Flávia Francielle da Silva. **DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL.....264**
10. Fernando Antônio da Silva Alves. **SOLIPSISMO E INDIVIDUALISMO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: ecos da tradição lusitana na formação educacional dos operadores jurídicos da magistratura nacional.....293**
11. Patrícia Barbosa Nogueira. Deilton Ribeiro Brasil. **A ESCOLA E A DISSIDÊNCIA DE GÊNERO.....323**

12. Horário Wanderlei Rodrigues. **O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR.....349**
13. Frederico de Andrade Gabrich. **LEGO SERIOUS PLAY NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS FAMILIARES E SOCIETÁRIOS.....367**
14. Rafaela Cândida Tavares Costa. Fabrício Veiga Costa. **VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: desafios da docência no ensino fundamental e médio.....399**

ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE: a problemática constitucional do artigo 11 da Concordata entre o Brasil e a Santa Sé

Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais¹

Resumo

Tem-se por objetivo, por intermédio do presente artigo, discorrer sobre do artigo 11 do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado no dia 13 de novembro de 2008 entre o Brasil e a Santa Sé, acordo esse aprovado na Câmara dos Deputados em 26 de agosto de 2009 e no Senado Federal em 7 de novembro de 2009 com o objetivo de se instituir o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Tal acordo visa oficializar a relação jurídica da Igreja Católica no país, uma relação diplomática e jurídica já existente de fato. Acontece que, tendo em vista o fato de a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ter instituído um Estado laico no país, alguns juristas afirmam ser o seu artigo 11 inconstitucional, por ferir a essência do ensino religioso num Estado laico. Deste modo, o presente artigo analisará a constitucionalidade do referido Acordo, apresentando os argumentos contrários e os favoráveis à constitucionalidade do referido artigo 11, tendo como base os postulados da hermenêutica jurídica neoconstitucional.

¹ Especialista em Ciências Criminais (UGF-RJ), mestre e doutor em Teoria do Direito (PUC-MG). Professor na Faculdade de Pará de Minas (graduação) e na Universidade de Itaúna (graduação e pós-graduação *stricto sensu*).

Palavras-chave: Ensino religioso; Estado Democrático de Direito; Inconstitucionalidade; Liberdade Religiosa; Pluralismo.

Abstract

It has been the objective, through this article, to discuss Article 11 of the Agreement between the Federative Republic of Brazil and the Holy See concerning the legal status of the Catholic Church in Brazil, signed on November 13, 2008 between Brazil and Holy See, this agreement passed the House of Representatives on August 26, 2009 and the Senate on November 7, 2009 with the objective of establishing the legal status of the Catholic Church in Brazil. This agreement aims to formalize the legal status of the Catholic Church in the country, a diplomatic and legal relationship existing in fact. It turns out that, in view of the fact that the Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988 have established a secular state in the country, some legal experts say is unconstitutional Article 11 thereof, for violating the essence of religious education in a secular state. Thus, this article will examine the constitutionality of the Agreement, presenting the arguments against and in favor of the constitutionality of Article 11, based on the postulates of legal hermeneutics neoconstitucional.

Keywords: Religious education. Democratic State. Unconstitutional. Religious Freedom. Pluralism.

1. Introdução

O Ministério Público Federal (MPF), órgão integrante do Ministério Público da União (MPU), conforme previsão do artigo 128, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), protocolizou, no dia 30 de julho de 2010, no Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) questionando a prática do ensino religioso² nas escolas públicas brasileiras, tendo a referida ADI sustentação legal nos artigos 102, inciso I, alíneas *a* e *p* e artigo 103, inciso IV da CRFB/88, como também nos preceitos da Lei n.º 9.868 de 1999. Neste sentido, objetiva-se, por intermédio da referida Ação de Inconstitucionalidade, que o STF realize interpretação conforme a Constituição do artigo 33, *caput* e parágrafos 1º e 2ª da Lei n.º 9.394 de 1996, para assentar que o ensino religioso ministrado em escolas públicas somente possa ter natureza não confessional, como também proibindo a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas, como também profira decisão de interpretação conforme a Constituição do artigo 11, parágrafo primeiro do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, conforme consta na petição inicial que ensejou a referida ADI, a qual possui o número 4.439.

² O termo “religioso”, o qual possui a mesma origem do termo “religião” advém do verbo latino *religare* (*re-ligare*), o qual pode ser um liame entre um sujeito e um objeto, um sujeito e outro sujeito, como também entre um objeto e outro objeto. (CURY, 2004, p. 187).

Assim, inicialmente insta observar o teor literal do artigo 11 do Estatuto da Igreja Católica:

Artigo 11

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (2017)³

O “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”⁴ foi aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo n.º 698 de 2009 e promulgado pelo Presidente da República por intermédio do Decreto n.º 7.107 de 2010, tendo sido o artigo 11 o único a receber ressalvas durante as discussões na Câmara dos Deputados para ratificação do Estatuto, tendo também a Comissão de

³ **Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm> Acesso em: 10 mar. 2017.

⁴ Por uma questão de facilidade na leitura do trabalho, nas próximas ocorrências utilizar-se-á a nomenclatura *Estatuto da Igreja Católica* para se referir ao *Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil*.

Educação e Cultura sugerido a supressão do trecho do artigo 11. De acordo com Débora Diniz e Vanessa Carrião (DINIZ, 2010) os argumentos da hegemonia da religião católica no Brasil e da proteção da laicidade e soberania brasileira foram os termos que permearam o debate. Deste modo, Diniz e Carrião afirmam que:

De um lado defendia-se o caráter laico do Estado, entendido como neutralidade confessional, e, de outro, a laicidade era entendida em uma matriz pluriconfessional, em que se reconhece como legítima a presença das religiões em instituições básicas do Estado, como é a escola pública. Apesar de essa última concepção ter saído vitoriosa, a assinatura do acordo entre Brasil e Santa Sé reacendeu mais uma vez o debate sobre a natureza do Estado laico, bem como sobre como deve ser oferecido o ensino religioso nas escolas públicas (DINIZ, 2010, p. 43-44).

Assim, no que se refere à temática, uma primeira questão poderia ser levantada: um Estado pluralista e laico, como o brasileiro, deveria promover o ensino religioso em escolas públicas, tendo em vista o fato de ser a religião assunto de foro privado do indivíduo? Este seria um primeiro ponto a se analisar, todavia não é o problema central a ser enfrentado por intermédio do presente estudo. Deste modo, a questão que permeia o presente trabalho refere-se à problemática do artigo 11 do Estatuto da Igreja Católica sob a ótica *ensino religioso-estado laico-confessionalismo*.

Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (BOBBIO, 1998), analisando o termo “confessionalismo” notam que o mesmo deriva do termo “confissão”,

aparecendo na metade do século XIV como “reação às posições do teólogo e historiador alemão David Strauss (1808-1874), acusado de racionalismo; as Igrejas, então, convidam a retornar às grandes declarações de princípio contidas nas Confissões, como garantia de fidelidade doutrinária” (BOBBIO, 1998, p. 220-221), garantia esta no sentido de que “a pura volta às Confissões evitava qualquer passagem intermediária, fonte de impureza doutrinária” (BOBBIO, 1998, p. 221). Atualmente o termo “confessionalismo” indica:

Uma atitude específica do Estado em matéria religiosa, que se manifesta privilegiando um grupo ou uma confissão religiosa, assumindo seus princípios e sua doutrina e incorporando na própria legislação ou nos próprios comportamentos aspectos doutrinários decorrentes diretamente daquela doutrina, superando também qualquer mediação das consciências individuais. Pelo contrário, o Estado é considerado não confessional quando se recusa a dar sanção jurídica aos preceitos ético-religiosos de uma determinada confissão religiosa, dando às próprias leis um conteúdo puramente humano ou ético-racional, isto é, inspirado pelos princípios de justiça natural tais como são percebidas pela consciência comum num determinado período histórico (BOBBIO, 1998, p. 220).

Discorrendo sobre o ensino religioso, conforme previsto no Estatuto da Igreja Católica, Bento XVI frisa que:

[...] é conveniente reafirmar que o ensino religioso confessional nas escolas públicas, tal como confirmado no referido Acordo de 2008, longe de significar que o Estado assume ou impõe um determinado credo religioso, indica o reconhecimento da religião como um valor necessário para a formação integral da pessoa (BENTO, 2011, p. 7).

Continuando sua digressão acerca do assunto, ressalta que “o ensino religioso não pode se reduzir a uma genérica sociologia das religiões, porque não existe uma religião genérica, aconfessional” (BENTO, 2011, p. 7). Deste modo, de acordo com ele, “o ensino religioso confessional nas escolas públicas, além de não ferir a laicidade do Estado, garante o direito dos pais a escolher a educação de seus filhos, contribuindo desse modo para a promoção do bem comum” (BENTO, 2011, p. 7). No mesmo sentido, Lorenzo Baldisseri⁵ ressalta que:

O Acordo também previne que o direito constitucional de receber educação religiosa em estabelecimentos oficiais de ensino fundamental seja inadvertidamente diluído num ensino de mera sociologia das religiões ou de estudo comparado de enfoques religiosos. Essas deturpações, por não configurarem propriamente ensino de religião, frustrariam o objetivo da norma constitucional (BALDISSERI, 2011, p. 112).

⁵ Bispo católico, ex-núncio apostólico no Brasil, tendo sido um dos articuladores do Estatuto da Igreja Católica.

Partindo-se dos divergentes posicionamentos esposados, tanto pelo Ministério Público Federal brasileiro, como por Bento XVI e pelo bispo Lorenzo Baldisseri, pode-se, de antemão, perceber a dicotomia argumentativa em relação à temática, o que trará subsídios para a discussão ao longo deste trabalho.

No que se refere à temática da presente pesquisa, insta salientar que a CRFB/88, (como o faz as Constituições da maioria das democracias ocidentais) consagra no seu inciso I do seu artigo 19 o princípio da laicidade estatal nos seguintes termos:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL)⁶.

Além disso, o inciso III do artigo 1º do texto constitucional institui a dignidade da pessoa humana como fundamento da República brasileira, como também o inciso IV do artigo 3º coloca como objetivo da República a promoção do bem de todos, sem preconceitos, seja de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Da leitura dos dispositivos constitucionais constata-se que o Estado não poderá estabelecer cultos religiosos ou

⁶. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2017b.

igrejas, tampouco subvencioná-los, embaraçar seu funcionamento, como também manter com esses relação de dependência ou aliança, ressalvada a colaboração de interesse público, ou seja, não há impedimento de o Estado colaborar com cultos religiosos ou igrejas, desde que esta colaboração se concretize em prol do interesse público, como também não poderá o Estado, em mantendo aliança de colaboração em prol do interesse público, discriminar ou favorecer determinados cultos ou igrejas. Nestes termos, a laicidade opõe-se ao *regalismo*, doutrina que se caracteriza como a subordinação de confissões religiosas ao Estado em relação a questões de natureza não-secular, como também protege o Estados de “influências provenientes do campo religioso, impedindo todo o tipo de confusão entre o poder secular e democrático, de que estão investidas as autoridades públicas, e qualquer confissão religiosa, inclusive a majoritária” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2010, p. 10). Ainda em relação à questão da laicidade, insta observar também que:

[...] a laicidade estatal não pode ser confundida com o laicismo, que envolve uma certa animosidade contra a expressão pública da religiosidade por indivíduos e grupos, e que busca valer-se do Direito para diminuir a importância da religião na esfera social. O laicismo, diferentemente da laicidade, não envolver neutralidade, mas hostilidade diante da religião, e tende a resvalar para posições autoritárias, de restrição a liberdades religiosas individuais. Por isso, seria constitucionalmente inadmissível a aplicação no Brasil de medidas laicistas, incorretamente adotadas em nome da laicidade, por

países como a França e a Turquia, que restringiram certas manifestações religiosas dos seus cidadãos em espaços públicos, com destaque para a proibição do uso do véu islâmico por jovens muçulmanas em escolas públicas (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2010, p. 11).

Por sua vez, em relação à questão objeto da presente pesquisa, qual seja, o *ensino religioso*, a CRFB/88, “seguindo praticamente todas as outras constituições federais desde 1934 e atendendo a pressão de grupos religiosos” (CURY, 2004, p. 185), trata do mesmo no parágrafo primeiro do seu artigo 210 nos seguintes termos:

Art. 210. 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.
§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL)⁷.

Neste sentido, o desafio atual refere-se não à positivação no ordenamento jurídico do direito ao ensino religioso, tendo em vista o fato de haver, como visto, a previsão no texto constitucional, mas sim à regulamentação do mesmo nas escolas públicas brasileiras.

Para facilitar o entendimento do tema, insta, ainda que em breves linhas, apresentar alguns aspectos históricos

7

Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2017b.

e jurídicos da religiosidade brasileira. Capistrano de Abreu, analisando o aspecto católico na formação da identidade brasileira, quando Portugal lança-se ao mar para a conquista da *Terra Brasilis*, ressalta que:

Dominava-o de um lado o desejo de alargar as fronteiras do mundo conhecido, de outro a esperança de alcançar um ponto onde fenecesse o poderio do crescente. Talvez aí reinasse Preste João, o lendário imperador-sacerdote; de mãos dadas realizariam a cruzada suprema contra os inimigos hereditários da Cristandade, já expulsos de quase toda a Espanha, mais poderosos que nunca nas terras e mares orientais (ABREU, 2000, p. 49).

Nascido cristão, especificamente católico, o Brasil, oficialmente até a edição do Decreto n.º 119-A de 7 de janeiro de 1890, teve a religião católica apostólica romana como sua religião oficial, condição que perdurou desde a Constituição monárquica de 1824, a qual trazia em seu artigo 5º que “[...] A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo” (BRASIL)⁸. Deste modo, o referido decreto promoveu a separação entre Estado e Igreja, desaparecendo a figura do Padroado – o beneplácito que consistia na doação de recursos pelo Poder Público à realização do culto religioso.

⁸

Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017a.

Com essas considerações introdutórias, é fundamental apresentar o problema que permeia o presente trabalho, ou seja, as perguntas objeto da pesquisa, quais sejam: o ensino religioso, conforme estabelecido pelo Estatuto da Igreja Católica, é constitucionalmente compatível com o paradigma do Estado Democrático de Direito? O artigo 11 do Estatuto da Igreja Católica fere o princípio constitucional da liberdade religiosa?

Com o objetivo de se responder a tais questões, o presente trabalho se subdivide em três partes: a) considerações sobre o Estatuto da Igreja Católica; b) a problemática do ensino religioso no Brasil e a constitucionalidade do artigo 11 do referido Estatuto; e c) conclusão.

Assim, partindo-se da finalidade da interpretação, a qual, de acordo com Riccardo Guastini “é dirigir a atividade dos intérpretes à luz de certos valores a realizar” (GUASTINI, 2008, p. 59) objetiva-se, por intermédio do presente trabalho, analisar a constitucionalidade do artigo 11 do Estatuto da Igreja Católica no Brasil, o que será feito por intermédio de análise doutrinária constitucional.

2. Breves considerações sobre o “acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da igreja católica no Brasil”

Dirigindo-se em discurso ao novo Embaixador do Brasil junto à Santa Sé, Almir Franco de Sá Barbuda, no dia 31 de outubro de 2011, o então Papa Bento XVI, recordando o recente Acordo assinado entre a República brasileira e a Santa Sé, salientou que:

O Brasil, pouco tempo depois de despontar como Nação independente, estabeleceu relações diplomáticas com a Santa Sé. Isso nada mais era senão o desbordar da fecunda história conjunta do Brasil com a Igreja Católica, que teve início naquela primeira Missa celebrada no dia 26 de abril de 1500 e que deixou testemunhos em tantas cidades batizadas com o nome de Santos da tradição cristã e em inúmeros monumentos religiosos, alguns elevados a símbolo de identificação mundial do País, como a estátua do Cristo Redentor com seus braços abertos, num gesto de benção à Nação inteira (BENTO, 2011, p. 6).

Celebrado no dia 13 de novembro de 2008 na Cidade do Vaticano, e composto por vinte artigos, o Estatuto da Igreja Católica tem como signatários a Santa Sé – suprema autoridade da Igreja Católica, regida pelo Direito Canônico, e a República Federativa do Brasil, tendo assinado o Acordo, como representante da República Federativa do Brasil, o ex-Ministro Celso Amorim, então Ministro das Relações Exteriores brasileiras, e da Santa Sé, o Sr. Dominique Mamberti, Secretário para Relações com os Estados. Inicialmente, o Estatuto traz em seu preâmbulo os seguintes dizeres:

Considerando as relações históricas entre a Igreja Católica e o Brasil e suas respectivas responsabilidades a serviço da sociedade e do bem integral da pessoa humana; Afirmando que as Altas Partes Contratantes são, cada uma na própria ordem, autônomas, independentes e soberanas e cooperam

para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e fraterna; Baseando-se, a Santa Sé, nos documentos do Concílio Vaticano II e no Código de Direito Canônico, e a República Federativa do Brasil, no seu ordenamento jurídico; Reafirmando a adesão ao princípio, internacionalmente reconhecido, de liberdade religiosa; Reconhecendo que a Constituição brasileira garante o livre exercício dos cultos religiosos; Animados da intenção de fortalecer e incentivar as mútuas relações já existentes; Convieram no seguinte [...] (BRASIL)⁹.

Assim, o Acordo traz em seu preâmbulo a consideração acerca das relações históricas entre Brasil e Igreja Católica e suas respectivas responsabilidades a serviço da sociedade e do bem da pessoa humana em sua integralidade, cooperando na edificação de uma sociedade mais justa, pacífica e fraterna, sendo o Acordo, nas palavras de Bento XVI, um meio de se garantir um “caráter oficial e juridicamente reconhecido da independência e colaboração entre estas duas realidades” (BENTO, 2011, p. 6).

Basicamente o Acordo, composto por 20 artigos, versa sobre os tópicos seguintes: reconhecimento à Igreja Católica do direito de desempenhar a sua missão apostólica, garantindo o exercício público de suas atividades, observado o ordenamento jurídico brasileiro; reafirmação da personalidade jurídica da Igreja Católica e de suas instituições; reconhecimento do patrimônio histórico, artístico e cultural da Igreja Católica, assim como os

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

documentos custodiados nos seus arquivos e bibliotecas, comprometendo-se a Igreja Católica a facilitar o acesso a esse patrimônio, salvaguardadas as suas finalidades religiosas e as exigências de sua proteção e da tutela dos arquivos; assegurar as medidas necessárias para garantir a proteção dos lugares de culto da Igreja Católica e de suas liturgias, símbolos, imagens e objetos culturais, contra toda forma de violação, desrespeito e uso ilegítimo; comprometimento da Igreja católica, observadas as exigências da lei, a dar assistência espiritual aos fiéis internados em estabelecimentos de saúde, de assistência social, de educação ou similar, ou detidos em estabelecimento prisional ou similar, observadas as normas de cada estabelecimento, e que, por essa razão, estejam impedidos de exercer em condições normais a prática religiosa e a requeiram; respeito à importância do ensino religioso, em observância ao direito de liberdade religiosa, em vista da formação integral da pessoa, constituindo, o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil; produção de efeitos civis para o casamento celebrado em conformidade com as leis canônicas, que atender também às exigências estabelecidas pelo direito brasileiro, desde que registrado no registro próprio, produzindo tais efeitos a partir da data de sua celebração; garantia do segredo do ofício sacerdotal, especialmente o da confissão sacramental; garantia de imunidade tributária referente aos impostos, em conformidade com a Constituição brasileira (PEREIRA, 2011, p. 53).

Após sua aprovação, foram travadas discussões jurídicas de sua constitucionalidade, tendo, grosso modo, alguns juristas se posicionado favoravelmente em relação à

constitucionalidade do Acordo, como é o caso de Ives Gandra da Silva Martins (2009, p. 26-27), para quem o Acordo segue idêntico caminho daqueles assinados pela Santa Sé com os demais países, sempre tendo o Brasil reconhecido a soberania da Santa Sé, mantendo lá uma Embaixada e tendo aqui uma Nunciatura Apostólica (Embaixada da Santa Sé), como também de José Carlos Brandi Aleixo (2009, p. 28-29), para quem o Acordo não atenta contra a “laicidade” do Estado Democrático de Direito brasileiro, tendo em vista o fato de que propiciará o bem da sociedade, pelo fato de ser a missão religiosa detentora da potencialidade de gerar bem-estar, conforto ao indivíduo, sendo uma colaboração de interesse público. Assim, continua Aleixo (2009, p. 28-29), o Acordo não impede que outras religiões atuem livremente no país, não atentando contra o Estado laico, tendo em vista que não há relação de dependência entre os Estados pactuantes.

De modo contrário, Valério de Oliveira Mazzuoli (2009, p. 32-33) ressalta que, levando-se em conta a separação histórica entre o Estado brasileiro e qualquer forma de religião, separação essa operada a partir de 1890, como também o acolhimento desta posição pela CRFB/88, é de se concluir que o Acordo entre o Brasil e a Santa Sé deve ser visto muito mais como uma concordata do que como Acordo, tendo em vista privilegiar um segmento religioso, o católico, em detrimento dos demais. Ou seja, a polêmica não se refere somente à questão do artigo 11 do Estatuto, mas sim ao próprio fato da estipulação de um Acordo entre o Brasil e a Santa Sé, representante da Igreja Católica (PEREIRA; SILVA; MORAIS, 2011, p. 45-65).

3. O atual estado do ensino religioso no Brasil e a constitucionalidade do artigo 11 do estatuto da igreja católica

O ensino religioso no Brasil remonta aos primórdios da Colônia, tendo sido os padres jesuítas, chegados em terras brasileiras em 1540, patrocinados pela coroa portuguesa, os fundadores de algumas das primeiras escolas brasileiras no século XVI. Deste modo, pode-se afirmar que a educação no Brasil de então objetivava basicamente a disseminação do catolicismo e o arrebanhamento de fieis. Já nos séculos posteriores, movidas pelo mesmo propósito, outras ordens religiosas vieram para o Brasil, o que fez com que no início do século XX, 80% das matrículas do ensino médio estivessem concentradas nos colégios particulares de cariz religioso. Assim, a confessionalidade católica perdurou durante todo o período colonial, como também durante o período monárquico (1822-1889).

Com a promulgação da Constituição Republicana de 1891, proibiu-se o ensino religioso nas escolas oficiais, empenhando a Igreja Católica desde então no restabelecimento desta disciplina ora no âmbito estadual, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais. Tímidos retornos nos Estados, forte conteúdo na proposição da Revisão Constitucional de 1926, bem-sucedida por ocasião da reforma educacional do Ministro Francisco Campos na década de trinta, o ensino religioso retornou às escolas públicas através de decreto, inicialmente fora do horário normal das outras disciplinas e depois dentro do mesmo horário (CURY, 2004, p. 183-213), tendo sido o Estado de Minas Gerais o primeiro a garantir o

ensino religioso nos horários regulares das aulas semanalmente (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

Com efeito, salienta Cury que “o ensino religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa” (CURY, 2004, p. 189), todavia, “tal permanência não se deu sem conflitos, empolgando sempre seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates [...] se revestissem de contenda e paixão” (CURY, 2004, p. 189). Assim, é importante ressaltar que a disciplina “ensino religioso”, desde 1931, é caracterizada como disciplina de matrícula facultativa para uma oferta obrigatória, “embora sob as leis orgânicas do Estado Novo até 1946 ela também fosse de oferta facultativa” (CURY, 2004, p. 189).

Até a década de 60 as escolas religiosas dominaram a elite do ensino, tendo a partir de então começado a existir concorrência com escolas privadas laicas, o que fez com que as escolas confessionais tivessem que se reformular pela primeira vez, sob pena de perder alunos em não o fazendo, tendo surgido a partir deste momento uma aproximação dos colégios confessionais aos laicos, tornando os mesmos menos doutrinários como também desobrigando os estudantes de velhos hábitos, tais como comungar e frequentar missas.

Consideradas estas observações históricas preliminares, com o objetivo de abordar a problemática da constitucionalidade do ensino religioso no Estado Democrático de Direito brasileiro é importante discorrer, desde que sucintamente, sobre o princípio da liberdade religiosa. Neste sentido, a liberdade religiosa não consiste apenas em o Estado a ninguém impor qualquer religião ou a ninguém impedir de professar determinada crença. Consiste ainda, por um lado, em o Estado permitir ou propiciar a quem

seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis. E consiste, ainda por outro lado (e sem que haja qualquer contradição), em o Estado não impor ou não garantir com as leis o cumprimento desses deveres. Analisando a liberdade de religião, John Stuart Mill, no *Ensaio sobre a liberdade*, nota que:

Os grandes escritores a quem o mundo deve a quantidade de liberdade de religião que ele possui, tem, na maioria das vezes, defendido a liberdade de consciência como um direito irrevogável, e negado absolutamente que um ser humano tenha que prestar contas a outros por sua crença religiosa (MILL, 2005, p. 26).

O princípio da liberdade religiosa encontra previsão na CRFB/88, especificamente no inciso VI do artigo 5º, o qual traz expressamente que: “VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;” (BRASIL)¹⁰ sendo importante ressaltar que, trata-se de uma faculdade de agir e não a positivação de um credo religioso, havendo, então, uma possibilidade, bastando ao interessado fazer uso ou não da mesma.

Ainda em relação liberdade religiosa/dignidade da pessoa humana, é interessante ressaltar o conceito de

¹⁰

Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o24.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017a.

Constituição trazido por Eduardo García de Enterría, ao afirmar que:

A Constituição, por uma parte, configura e ordena os poderes do Estado por ela construídos; por outra, estabelece os limites do exercício do poder e o âmbito de liberdades e direitos fundamentais, assim como os objetivos positivos e as prestações que o poder deve de cumprir em benefício da comunidade (GARCIA DE ENTERRÍA, 1988, p. 49).

Nestes termos, a liberdade religiosa caracteriza-se como um direito fundamental que visa preservar a dignidade da pessoa humana, não sentido permitido ao Estado usar de seu poder para forçar à prática de um credo religioso, sendo a liberdade religiosa (na CRFB/88) garantida por intermédio do Estado laico.

Dentro desta busca pelo respeito à liberdade religiosa, no ano de 1981 foi elaborada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a *Declaração sobre a Eliminação de todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções* (Resolução n.º 36/55). Tendo como base o fato de ser o princípio da dignidade e o da igualdade próprias de todos os seres humanos um dos princípios fundamentais da Carta das Nações Unidas, a referida Declaração, o documento mais importante de todos os tempos no que se refere à liberdade religiosa, proclama ser a religião e as convicções, para quem as profere, um dos elementos fundamentais em sua concepção de vida, devendo, deste modo, ser a liberdade de religião ou convicção integralmente respeitada e garantida. De acordo com o artigo quinto da Declaração, os pais ou tutores legais de uma criança, terão o direito de

“organizar sua vida familiar conforme sua religião ou suas convicções e devem levar em conta a educação moral em que acreditem e queiram educar suas crianças” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS)¹¹. Mais à frente, no mesmo artigo quinto, consta que:

2. Toda criança gozará o direito de ter acesso a educação em matéria de religião ou convicções conforme seus desejos ou, no caso, seus tutores legais, e não lhes será obrigado a instrução em uma religião ou convicções contra o desejo de seus pais ou tutores legais, servindo de princípio essencial o interesse superior da criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS)¹².

Neste sentido, prevê a Declaração que a criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções, devendo a mesma ser educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade. Como também, quando uma criança não estiver sob a tutela de seus pais nem de seus tutores legais, serão levados em consideração os desejos expressos por eles ou qualquer

¹¹ Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/DeclntoleranciaRegiosa.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

¹² Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/DeclntoleranciaRegiosa.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

outra prova que se tenha obtido de seus desejos em matéria de religião ou de convicções, servindo de princípio orientador o interesse superior da criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS)¹³.

Alguns grupos religiosos apresentam argumentos semelhantes para criticar a educação laica. Assim, de acordo com Roberto Javier Blancarte Pimentel:

[...] é necessário deixar claro que a Declaração se refere, num primeiro momento, à vida “dentro da família” e não especifica posteriormente se o direito dos pais e dos filhos a oferecer e receber instrução religiosa deve ser outorgado também no marco da escola pública básica. Em outras palavras, não fica claro se o “acesso à educação em matéria de religião” tem que ser tutelado pelo Estado (BLANCARTE PIMENTEL, 2008, p. 39).

Outro documento internacional recente, também ratificado pelo Brasil¹⁴, que prevê o direito à educação religiosa é o *Pacto de São José da Costa Rica* (Convenção Americana de Direitos Humanos), celebrado no dia 22 de novembro de 1969, prevendo o Pacto em seu artigo 12 que pais, e quando for o caso, tutores, possuem o direito a que “seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”

13

Disponível

em:

<<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/DecltoIeranciaRegiosa.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

¹⁴ Promulgada inteiramente pelo Governo brasileiro por intermédio do Decreto n.º 678 de 6 de novembro de 1992.

(ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS)¹⁵, garantindo, deste modo, aos pais a possibilidade de iniciar seus filhos na religião a que pertencem, não significando, contudo, que os mesmos possam obrigar seus filhos a seguirem a sua própria religião, “significando apenas que poderão iniciá-los na educação religiosa que esteja de acordo com as suas convicções” (GOMES, 2008, p. 133).

Partindo-se da conceituação da liberdade religiosa para a realidade do ensino religioso no Brasil, é fundamental salientar que, de acordo com levantamentos feitos em sistemas educacionais de alguns Estados da federação, observa-se que, em muitos deles, como é o caso de Roraima, as aulas de religião nas escolas públicas são ministradas por representantes de igrejas, os quais, de acordo com tais levantamentos, não observam o proselitismo religioso, pelo contrário, muitas vezes defendem os postulados de sua religião. Neste sentido, insta salientar que, além de ferir o corpo constitucional brasileiro, tais práticas ferem também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual se harmoniza com o caráter laico estatal. Em relação à LDB, o artigo 33 da Lei n.º 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional prevê que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental,

¹⁵

Disponível

em:

<<http://www.oas.org/dil/esp/Convenci%C3%B3n%20Americana%20sobre%20Derechos%20Humanos%20Pacto%20de%20San%20Jos%C3%A9%20de%20Costa%20Rica%20Republica%20Dominicaca.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL)¹⁶.

É importante destacar que: “o texto original do artigo 33 da LDB previa que o ensino religioso poderia ser oferecido nas modalidades confessional e interconfessional, dois conceitos que ainda hoje estão presentes no campo do ensino religioso no Brasil” (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 14). Assim, prosseguem Diniz, Lionço e Carrião:

O ensino confessional seria aquele oferecido por professores ou orientadores religiosos credenciados por igrejas ou entidades religiosas. Nessa definição, ensino confessional se confundiria com educação religiosa, semelhante àquela oferecida pelas comunidades religiosas para a formação de membros de um determinado grupo. Já o ensino interconfessional seria fruto

¹⁶ Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017c.

de um acordo entre diferentes denominações religiosas para a definição do conteúdo a ser oferecido nas escolas. A diferença entre o ensino confessional e o interconfessional é que o primeiro não prevê o acordo inter-religioso, ao passo que o segundo seria o resultado de consensos entre as religiões (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 14).

Assim, o ensino confessional abrange uma só confissão religiosa, por sua vez o ensino interconfessional (ou ecumênico) abrange o estudo dos princípios e valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo das visões agnósticas, ateias, como também de religiões com menor poder na esfera sócio-política (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2010, p. 3).

Em 1997, com a Lei n.º 9.475, houve uma modificação na LDB em relação ao assunto, tendo sido retirada da mesma os tipos de ensino religioso, não se fazendo mais menção ao ensino confessional ou interconfessional, como também proibindo a prática do proselitismo religioso e a “delegação aos sistemas de ensino da tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores de ensino religioso” (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 15).

Analisando a realidade da estrutura do ensino religioso na educação pública brasileira, percebe-se que poucos Estados-membros possuem coordenação pedagógica de ensino religioso, o que dificulta a adoção de medidas eficazes para o tratamento do assunto.

Dentre os Estados da federação, a exceção é o Paraná, onde há uma coordenação de ensino religioso e uma legislação própria, a qual obedece aos princípios da Lei

de Diretrizes e Bases e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e que poderia servir de exemplo para os demais Estados da federação. Neste Estado-membro, a disciplina é aplicada nas escolas como área do conhecimento, sendo estudadas todas as religiões, sem nenhuma restrição, tendo tal prática sustentáculo no Decreto n.º 1226 de 2005, o qual foi implementado pelo Conselho de Educação do Estado do Paraná. Com o objetivo de atender às diretrizes da LDB e da CRFB/88, o Governo do Estado do Paraná reconhece que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente. Por sua vez, o Estado de São Paulo define o ensino religioso como a história, a filosofia e a sociologia das religiões.

Contrariamente, no Estado do Ceará o professor deve possuir formação em escola teológica. No Estado do Rio de Janeiro¹⁷ o candidato ao cargo de professor de ensino religioso deve apresentar uma declaração da comunidade religiosa a que pertence e, caso mude de religião, perde a vaga do concurso. Neste sentido, Diniz, Lionço e Carrião informam que:

O primeiro concurso público no Rio de Janeiro foi realizado em 2004 e ofereceu 500 vagas distribuídas entre professores

¹⁷ O ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro foi regulamentado pela Lei n.º 3.459 de 2000, tendo moldes confessionais, devendo ser disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas. Apesar das polêmicas causadas, os princípios foram mantidos pelo Decreto Estadual n.º 31.086 de 2006, o qual também delegou a responsabilidade pela elaboração do conteúdo e do material didático às autoridades religiosas. (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

que se declarassem católicos (342 vagas), evangélicos (132 vagas) e de outros credos (26 vagas). O pertencimento do professor à comunidade religiosa deveria ser atestado por liderança religiosa reconhecida, ou seja, além da aprovação no concurso público, o candidato teria que ser indicado por uma comunidade religiosa (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 26).

Assim, além do conhecimento adquirido, passível de verificação por intermédio do concurso público, o futuro professor deveria ter o conhecimento iniciático, somente atestado por autoridade religiosa.

O Programa Nacional de Direitos Humanos traz em seu sexto objetivo estratégico o “respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado” (BRASIL)¹⁸, tendo na sua ação programática *d* desse sexto objetivo o seguinte enunciado:

Estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado (BRASIL)¹⁹.

Nestes termos, cumpre salientar que a laicidade estatal não impede o ensino

¹⁸ Disponível em <<http://www.sedh.gov.br/pndh/pndh3.pdf>> Acesso em 10 mar. 2017d.

¹⁹ Disponível em <<http://www.sedh.gov.br/pndh/pndh3.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2017d.

religioso nas escolas, ou seja, “o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da anti-religiosidade” (CURY, 2004, p. 183).

Seguindo a esteira do posicionamento da Procuradoria Geral da República estampada na petição inicial da ADI 4.439: “A expressão em destaque parece apontar, pelo menos numa primeira leitura, no sentido da adoção do ensino da religião católica e de outros credos nas escolas públicas brasileiras, em afronta ao princípio da laicidade do Estado” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2010, p. 7). Num primeiro momento, pode-se discutir que o contido no parágrafo primeiro do analisado artigo 11 do Estatuto da Igreja Católica preveja a necessidade de, no ensino não-confessional de religião em escolas públicas brasileiras, haver espaço para discussão da doutrina católica, como também de outras confissões. Porém, o mais sensato seria efetivamente uma decisão de declaração parcial de inconstitucionalidade com redução do texto, retirando a expressão católico e de outras confissões religiosas, passando então para o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Assim, a laicidade educativa não deve ser entendida como uma forma de educação anticlerical ou até mesmo antirreligiosa, mas sim como um sistema que respeite as crenças de cada um ao mesmo tempo em que defenda uma série de valores centrais para o conjunto da

sociedade, independentemente das convicções religiosas de cada pessoa (BLANCARTE PIMENTEL, 2008).

No que se refere à questão da facultatividade do ensino religioso, uma questão deve ser analisada: para que a facultatividade seja efetiva e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é preciso que, “dentro de um espaço regrado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizerem a escolha pelo primeiro” (CURY, 2004, p. 189). Assim, não se configura como opção a dispensa ou a inatividade, como também as situações de apartamento em locais que possam gerar constrangimento ao aluno, impondo-lhe uma marca perante os outros colegas que frequentem a disciplina.

Outro problema relacionado ao ensino religioso refere-se ao conteúdo programático quanto aos livros didáticos sobre o assunto. De acordo com Débora Diniz “há uma falsa compreensão de que o fenômeno religioso é um saber para iniciados, e não para especialistas laicos” (DINIZ, 2011), como também, no que se refere aos livros didáticos, “há uma falsa presunção de que o saber religioso não possa ser revisado”. Em se tratando do conteúdo dos livros didáticos, Débora Diniz (2011) frisa que:

Avaliamos 25 livros didáticos de editoras religiosas e das que tem os maiores números de obras aprovadas pelo MEC para outras disciplinas. Expressões e valores cristãos estão presentes em 65% deles. Expressões da diversidade cultural e religiosas brasileira, como religiões indígenas ou afro-brasileiras, não alcançam 5%. Muitas tratam questões como a homofobia e a

discriminação contra crianças deficientes de uma maneira que, se fossem submetidas ao crivo do MEC, seriam reprovadas. A retórica sobre os deficientes é a pior possível. A representação simbólica é de quem é curado, alguém que é objeto da piedade, que deixa de ser leproso e de ser cego (DINIZ, 2011).

Além da tendência em se prestigiar religiões em detrimento de outras, há também nos livros didáticos avaliados expressões de intolerância à diversidade: de pessoas com deficiência, da diversidade sexual e religiosa, das minorias étnicas, como também ironia em relação com religiões neopentecostais, e representações de ateus como uma ameaça à própria ideia do humanismo (DINIZ, 2011). Neste sentido, estas posturas contrariam o postulado do Estado Democrático de Direito, modelo inclusivo e pluralista, tendo tal paradigma, de acordo com de José Afonso da Silva, como objetivos “superar as desigualdades sociais e regionais e instaurar um regime democrático que realize justiça social” (SILVA)²⁰ e tendo como fundamentos a soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, ou seja, um modelo comprometido com os postulados da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

Concluindo com o magistério de Maria Garcia: frágil, moldável, suscetível – preciosa é a figura de uma criança: submetê-la, portanto, ao ensino de uma área da vida humana por sua vez complexa, profunda, sugestionável que atinge o mais recôndito de um ser: a consciência, a crença religiosa, as convicções, num ambiente público,

²⁰ Disponível em <<http://mx.geocities.com/profpito/estado.html>>. Acesso em 10 jan. 2017.

devassável a todas as impropriedades e impertinências, demonstra-se algo inadequado e impróprio, uma violência, mesmo, contra aqueles bens protegidos pela Constituição (GARCIA, 2009).

4. Considerações Finais

O Brasil instituiu um Estado laico desde a Constituição republicana de 1891, isto é sabido. Todavia, o fato de ter instituído um Estado laico não retirou a possibilidade de o Estado ministrar e até incentivar o ensino religioso nas escolas, principalmente levando-se em consideração o fato de o princípio da laicidade estar diretamente relacionado com os princípios da liberdade religiosa e da igualdade. Neste sentido, em relação ao princípio da liberdade religiosa, a laicidade caracteriza-se como uma garantia institucional para o ser humano, evitando que sujeitos que não professem uma fé endossada pelo Estado sejam por ele coagidos, mesmo que modo indireto e psicológico. Por sua vez, em relação ao princípio da igualdade, a laicidade torna-se instrumento fundamental para garantir um tratamento de respeito e consideração a todas as pessoas, principalmente em sociedades pluralistas e complexas como a brasileira.

Assim, por intermédio do presente estudo, pode-se perceber que o ensino religioso praticado nas escolas deve ser disciplina de matrícula facultativa, como também deve possuir conteúdo plural, não consistindo em estudo bíblico sobre determinada religião. Endossando o caráter do ensino religioso facultativo, Sahid Maluf ressaltou que “o ensino religioso não pode ser proibido, mas deve ser facultado pelo Estado, e facilitado mesmo, como processo educacional” (MALUF, 1956, p. 356). Ou seja, não se desconsidera a

importância do ensino religioso, apenas não se pode permitir que, de uma leitura unilateral do artigo 210, parágrafo primeiro da CRFB/88, “se transforme a escola pública em espaço de catequese e proselitismo religioso, católico ou de qualquer outra confissão” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2010, p. 2).

É de se concordar que, para se compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas, é preciso adotar um modelo não-confessional, ou seja, um modelo no qual o conteúdo programático consista na exposição de doutrinas, práticas, ideias, história e dimensões sociais das diferentes religiões, como também, de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo, não se privilegiando nenhuma das posições.

Viola a igualdade, nos dizeres de Martha Nussbaum (2010), quando o Estado favorece um grupo de religiões, e não uma específica, como também quando favorece a religiosidade em detrimento da não-religiosidade do sujeito.

Como visto também, o Estado não confessional se recusa a dar sanção jurídica aos preceitos ético-religiosos de uma determinada confissão religiosa em detrimento de outras, devendo dar às próprias leis um conteúdo puramente humano ou ético-racional, isto é, deve se inspirar pelos princípios de justiça natural tais como são abrangidos pela consciência comum num determinado período histórico.

Neste sentido, o princípio da laicidade estatal deve ser preservado de modo efetivo pelo Estado. Laicidade coaduna com capacidade de escolha, prática da cidadania, o que se harmoniza com as finalidades da educação no texto constitucional brasileiro de 1988, a busca pelo pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, respondendo às perguntas introdutoriamente apresentadas, como também em consonância com os argumentos apresentados ao longo do trabalho, conclui-se que o ensino religioso, nos moldes estabelecidos pelo Estatuto da Igreja Católica é constitucionalmente incompatível com o paradigma do Estado Democrático de Direito, como também o referido artigo 11 do Estatuto fere o princípio constitucional da liberdade religiosa, por não se coadunar com a laicidade estatal, como também por não respeitar as diferenças de credo existentes numa sociedade pluralista e complexa como a brasileira.

Referências

ABREU, Capistrano de Abreu. *Capítulos de história colonial*. São Paulo: Publifolha, 2000.

ALEIXO, José Carlos Brandi. O acordo entre o Brasil e a Santa Sé. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, a. XIII, n. 305, pp. 28-29, 30 set. 2009.

ANDRADA, Bonifácio de. O acordo Brasil-Santa Sé e o direito brasileiro. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, a. XIII, n. 305, pp. 30-31, 30 set. 2009.

BALDISSERI, Lorenzo. *Diplomacia pontifícia: Acordo Brasil-Santa Sé - Intervenções*. São Paulo: LTr, 2011.

BENTO XVI. Igreja e Estado: independência e colaboração (Discurso ao novo Embaixador do Brasil junto à Santa Sé,

31/10/2011). *Revista Arautos do Evangelho*, São Paulo, a. X, n. 120, pp. 6-9, dez. 2011.

BLANCARTE PIMENTEL, Roberto Javier. *Libertad religiosa y no discriminación*. Cidade do México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2008.

BOBBIO, Norberto Bobbio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. *Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1824) *Constituição política do império do Brasil*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017a.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da república federativa do Brasil*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2017b.

BRASIL. Lei n.º 9.394 (1996) *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017c.

BRASIL. *Programa nacional de direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/pndh/pndh3.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017d.

CATROGA, Fernando. *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil*. Coimbra: Almedina, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, pp. 183-213, set./out./nov./dez. 2004.

DINIZ, Débora. A liberdade religiosa está ameaçada no país. *IstoÉ*, São Paulo, ed. 2164, 29. abr. 2011.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, Letras Livres, 2010.

GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo. *La constitución como norma y el tribunal constitucional*. 3. ed. Madri: Civitas, 1988.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1980

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCIA, Maria. A Constituição e o ensino religioso nas escolas públicas. In. MAZZUOLI, Valério de Oliveira;

SORIANO, Aldir Guedes (Coord.). *Direito à liberdade religiosa: desafios e perspectivas para o século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2009, pp. 235-249. (Coleção Fórum de Direitos Fundamentais; 4).

GOMES, Luiz Flávio. MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. *Comentários à convenção americana sobre direitos humanos: Pacto de San José da Costa Rica*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008. (Direito penal; v. 4).

GRONDIN, J. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

GUASTINI, Ricardo. *Teoría e ideología de la interpretación constitucional*. Madri: Trotta, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. *Liberdade religiosa numa comunidade constitucional inclusiva: dos direitos da verdade aos direitos dos cidadãos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.

MALUF, Sahid. *Curso de direito constitucional*. Bauru: Albergaria, 1956.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. O estado brasileiro e a Santa Sé. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, a. XIII, n. 305, pp. 26-27, 30 set. 2009.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. A inconstitucionalidade das concordatas no Brasil. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, a. XIII, n. 305, pp. 32-33, 30 set. 2009.

MILL, John Stuart. *Ensaio sobre a liberdade*. São Paulo: Escala, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. (MPF). Petição Inicial. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.439*, 2010.

NIARADI, George Augusto. O estado laico na dinâmica das relações internacionais. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, a. XIII, n. 305, pp. 36-37, 30 set. 2009.

NUSSBAUM, Martha. *Liberty of conscience: in defense of America's tradition of religious equality*. Nova Iorque: Basic Books, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU).

Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções. 1981. Disponível em:

<<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/DeclarIntoleranciaRegiosa.ht>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA).

Convenção americana de direitos humanos. 1969.

Disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/esp/Convenci%C3%B3n%20Americana%20sobre%20Derechos%20Humanos%20Pacto%20de%20San%20Jos%C3%A9%20de%20Costa%20Rica%20Republica%20Dominicaca.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PEREIRA, Lusía Ribeiro; SILVA, Juscelino; MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. Acordo Brasil-Santa Sé de 13 de novembro de 2008: conflitos de hermenêutica constitucional. *De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 16, pp. 45-65, jan./jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHMITT, Carl. *Teoría de la constitución*. Madri: Alianza, 1996.

SILVA, José Afonso da. O estado democrático de direito. *Revista do IAB*, São Paulo, Ano 34, n. 93, 3º trimestre de 2000. Disponível em <<http://mx.geocities.com/profpito/estado.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SORIANO, Aldir Guedes. Aspectos inconstitucionais do acordo Brasil-Santa Sé. *Revista Jurídica Consulex*, Brasília, a. XIII, n. 305, pp. 34-35, 30 set. 2009.

WEINGARTNER NETO, Jaime. *Liberdade religiosa na constituição: fundamentalismo, pluralismo, crenças, cultos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

**O DIREITO À EDUCAÇÃO EM EMERGÊNCIA:
PRIORIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS INTERVENÇÕES
HUMANITÁRIAS PARA A CONSECUÇÃO DOS
DIREITOS HUMANOS**

**THE RIGHT TO EDUCATION IN EMERGENCIES:
PRIORIZATION IN THE CONTEXT OF HUMANITARIAN
INTERVENTIONS TO ACHIEVE HUMAN RIGHTS**

Natielli Efigênia Mucelli Rezende Veloso²¹
Fabrício Veiga Costa²²

Resumo

O presente trabalho objetiva a análise do papel do direito à educação em contextos de emergência, possibilitando concluir sobre a importância de uma abordagem de direitos humanos, que insere o complexo de atividades viabilizadoras desse direito no âmbito das intervenções humanitárias. Para tanto, serão utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, com o procedimento metodológico dedutivo a fim de demonstrar a essencialidade desse direito para não meramente retornar ao *status quo* anterior à crise, mas, mais do que isso, ser um instrumento

²¹ Natielli Efigênia Mucelli Rezende Veloso, graduada em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestranda pela Universidade de Itaúna.

²² Pós-Doutorado em Educação pela UFMG. Doutorado e Mestrado em Direito Processual pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

de transformação social para as camadas mais vulneráveis das comunidades afetadas.

Palavras-chave: Direito à educação; Emergências; Intervenções Humanitárias; Direitos Humanos; Democracia.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the role of the right to education in emergencies, aiming to understand the importance of a human rights approach, which places the activities that allow the achievement of this right within humanitarian interventions. In order to do so, we will use bibliographical and documental researches, with a deductive methodological procedure aiming to demonstrate the essentiality of this right to not just return to a *status quo* prior to the crisis, but to, more than that, be an instrument of social change to the most vulnerable layers of the affected communities.

Key-words: Right to Education; Emergencies; Humanitarian Interventions; Human Rights; Democracy.

1. Introdução

O direito à educação²³ é considerado, por muitos, um direito humano essencial para garantir que o ser humano

²³ Educação é compreendida aqui, conforme instruído pela UNESCO, da seguinte forma: “[...] the term education is thus taken to comprise all deliberate and systematic activities designed to meet learning needs. This includes what in some countries is referred to as cultural activities or training. Whatever the name given to it, education is understood to involve organized and

consiga alcançar por completo seu potencial e, também, exigir os demais direitos que titulariza (ANDERSON *et al.*, 2011, p. 86). A despeito dessa evidente centralidade, o estudo da importância do direito humano à educação em contextos de emergência – momento em que este direito é particularmente ameaçado e que os indivíduos das comunidades afetadas encontram-se em condição acentuada de vulnerabilidade – trata-se de um esforço recente da literatura de direitos humanos (PISENTIN, 2014, p. 09).

A visão mais tradicional trata do complexo de ações que possibilitam o resguardo ao direito à educação como adequado apenas após o fim da emergência, ligado a um projeto posterior de desenvolvimento nacional (ANDERSON *et al.*, 2011, p. 86). Assim, atividades como estabelecimento de escolas, preparação de professores e conscientização das comunidades afetadas quanto à importância da manutenção das crianças na escola – dando enfoque especial para as que normalmente seriam excluídas, como meninas, deficientes físicos e mentais - são tradicionalmente desenvolvidas apenas depois que a crise é cessada, sendo esse o momento adequado, segundo defensores dessa visão, para preocupar-se com assuntos “menores” e ligados ao desenvolvimento nacional. Contra essa abordagem, insurge-se a recente posição de que o direito à educação é parte essencial das ações humanitárias e, como tal, deve ser resguardado desde o primeiro momento. O presente artigo pretende se debruçar sobre essa questão e, com isso, analisar a importância dessa garantia nos contextos de emergência e a essencialidade da sua observância na

sustained communication designed to bring about learning” (UNESCO, 1997, parágrafo 6).

atuação humanitária, concluindo sobre a importância de uma abordagem de direitos humanos.

O tema, portanto, revela-se atual, pois passamos, inegavelmente, por um período de grandes crises e conflitos que provocam sérias ameaças ao direito à educação. Dessa forma, a presente análise é, também, dotada de grande utilidade, pois permite concluirmos sobre a maneira mais proveitosa de lidarmos com esse direito no contexto das intervenções humanitárias, a fim de assegurarmos a consecução dessa garantia para as comunidades afetadas.

Alia-se à atualidade e utilidade a relevância teórica do presente artigo, o qual servirá para o adensamento dos estudos sobre área pouco desenvolvida e, paradoxalmente, essencial para resguardar um direito basilar ao desenvolvimento e à dignidade humana dos indivíduos em situação de acentuada vulnerabilidade. Por fim, identifica-se grande relevância prática na temática estudada, pois, a partir do momento em que se assegura a aplicabilidade do direito humano à educação nas intervenções humanitárias em contextos de emergência, os indivíduos passam de meros receptores de ajuda nas ações humanitárias para serem verdadeiros sujeitos de direito, cuja pretensão deve ser satisfeita por meio de atuações voluntárias ou constrangimento judicial daqueles que são obrigados a prover o direito em questão. Essa mudança de paradigma nos parece ser mais coerente com os fins do Direito, retirando a pessoa vulnerável da condição de mero receptáculo de auxílio para a de protagonista do próprio processo de reestabelecimento de seus meios e modos de vida.

A fim de atingirmos os objetivos acima descritos, primeiramente, procederemos um estudo sobre a natureza dos contextos de emergências e sua relação com o direito à

educação. Em seguida, analisaremos quais os mecanismos internacionais que resguardam o direito em questão e, por fim, concluiremos sobre qual abordagem de intervenção humanitária seria mais adequada: a tradicional, que relega a educação para um contexto posterior, ou a com um viés de direitos humanos, em que o direito a educação busca ser assegurado desde um primeiro momento.

Com relação à metodologia utilizada, o tipo de pesquisa será a bibliográfica e documental, vez que procederemos a investigação da literatura jurídica pertinente, bem como das convenções, convênios e acordos de direitos humanos que tratam do direito à educação. O procedimento metodológico que será usado é o dedutivo, pois se partirá de conceitos amplos e teorias do Direito para aplica-las na especificidade da garantia ao direito à educação em emergências. Por fim, sobre os procedimentos técnicos, serão feitas análises interpretativa, comparativa e teórica.

2. O contexto das emergências: natureza e relacionamento com a educação

Resta essencial esclarecer em que consistiria a “emergência” aqui trabalhada. Pode-se afirmar que ela englobaria todas situações em que desastres por razões humanas ou naturais destroem, dentro de um curto período de tempo, as condições normais de vida, cuidado e estruturas estatais – inclusive as educacionais - e, portanto, perturbam e prejudicam o progresso ou atrasam a concretização dos direitos humanos locais, como o direito à educação (ONU, 2008, p. 4). Tais situações podem ser causadas por conflitos armado e todos tipos de desastres naturais, como terremotos, furacões e tsunamis.

Sobre os conflitos armados, estes são classificados como internacionais ou não-internacionais. Os internacionais, de maneira simplista, ocorrem quando um ou mais Estados recorrem à força armada contra outro Estado, sem importar a intensidade do confronto (CICV, 2008, pp. 01-02). Já os não-internacionais compreendem os conflitos armados nos quais haja o envolvimento de um ou mais grupos armados não governamentais. Dependendo da situação, as hostilidades podem ocorrer entre forças armadas governamentais e grupos armados não governamentais, ou somente entre estes grupos (CICV, 2008, p. 03).

De qualquer maneira, as emergências acima descritas produzem efeitos desastrosos nas comunidades mais afetadas, servindo para exacerbar vulnerabilidades e padrões de discriminação pré-existentes (PISENIN, 2014, p. 50). Não é incomum que, nessas circunstâncias, o direito à educação ser um dos primeiros a ser comprometido. Isso é extremamente prejudicial, pois perante desastres, conflitos e inseguranças, a educação pode oferecer segurança física, social e cognitiva, sendo, inclusive capaz de salvar vidas: por exemplo, quando o indivíduo está num ambiente de aprendizado seguro, ele ou ela está menos sujeito a ser explorado economicamente, sexualmente ou exposto a outros riscos como o de ser forçado a se casar na infância ou de ser recrutado por forças armadas, grupos armados ou pelo crime organizado (ANDERSON *et al.*, 2011, p. 87-88).

Pode-se ir além no que diz respeito ao relacionamento umbilical entre educação e contextos de emergência: se, por um lado, as chances de construção da paz aumentam exponencialmente se a população afetada recebe educação de qualidade, essa mesma educação pode ser instrumento de fomento para conflitos. Esse é caso

quando o ambiente de ensino é utilizado para reforçar as inequidades e injustiças sociais, como quando, por exemplo, o acesso à educação é negado para alguns estudantes (ANDERSON *et al.*, 2011, p. 88), as aulas são usadas para disseminar discursos de ódio ou se os professores disseminam ideologias preconceituosas. Assim, resta claro que a educação pode servir como um instrumento para garantir a segurança e dignidade para os indivíduos em situação particular de vulnerabilidade e que isso é especialmente verdadeiro para as intervenções humanitárias que visam atuar em contextos de emergência. Dessa maneira, faz-se essencial analisar as garantias existentes no âmbito das normas de direitos humanos para garantir a observância do direito em questão.

3. Previsão em normas de direitos humanos

Há uma grande gama de instrumentos internacionais que preveem o direito à educação, perpassando o direito internacional dos direitos humanos, o direito internacional humanitário e o direito penal internacional. São considerados como os instrumentos com dispositivos mais relevantes no que concerne à educação em contextos de emergência: as quatro Convenções de Genebra relativas à Proteção de Pessoas Civis em Tempos de Guerra (1949) e os Protocolos Adicionais (1977); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); os Estatuto de Roma para o Tribunal Penal Internacional (ANDERSON *et al.*, 2011, pp. 89-90-91).

No que diz respeito às Convenções de Genebra, todos os membros das Nações Unidas são signatários e muitos consideram-na de natureza costumeira (ANDERSON

et al., 2011, p. 89, rodapé). Os obrigados de acordo com essas convenções são os Estados e todas forças armadas atuando em conflitos, bem como os combatentes e forças ocupantes. Os detentores de direitos são os civis e não-combatentes. Sobre o direito à educação, o artigo 52 criminaliza os ataques direcionados intencionalmente contra estruturas civis, inclusive escolas,²⁴ e o artigo 4(3)(a) do Segundo Protocolo estabelece a obrigação de prover às crianças cuidado, auxílio e educação²⁵. Nesse sentido, cabe destacar, entra a contribuição do Estatuto de Roma, o qual oferece meios para a judicialização da violação do direito à educação por meio de ataques contra escolas²⁶.

²⁴ Artigo 52: “1. Os bens de caráter civil não serão objeto de ataques nem de represália. São bens de caráter civil todos os bens que não são objetivos militares como definido no parágrafo 2. 2. Os ataques limitar-se-ão estritamente aos objetivos militares. No que concerne aos bens, os objetivos militares se limitam aqueles objetos que por sua natureza, localização, finalidade ou utilização contribuam eficazmente para a ação militar ou cuja destruição total ou parcial, captura ou neutralização, ofereça nas circunstâncias do caso presente uma vantagem militar definida. 3. Em caso de dúvida a respeito de um bem que normalmente se presta a fins civis, tal como um lugar de culto, uma casa ou outra moradia, ou uma escola, estar sendo utilizado para contribuir eficazmente para a ação militar, será presumido que não está sendo utilizado com tal propósito.”

²⁵ Artigo 4.3(a): “3. Serão proporcionados às crianças os cuidados e a ajuda de que elas necessitam e, em particular: a) receberão uma educação, incluída a educação religiosa e moral, conforme aos desejos dos pais ou na falta desses, das pessoas que tenham a sua guarda;[...]”

²⁶ Artigo 8(2)(e)(iv): “1. O Tribunal terá competência para julgar os crimes de guerra, em particular quando cometidos como parte integrante de um plano ou de uma política ou como parte de uma prática em larga escala desse tipo de crimes. 2. Para os efeitos do presente Estatuto, entende-se por "crimes de guerra": [...] e) As outras violações graves das leis e costumes aplicáveis aos

No que diz respeito ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, destaca-se que o artigo 13 estabelece o direito de todos à educação, sendo a educação primária compulsória e disponível para todos. Já a educação secundária e a superior devem ser acessíveis e disponíveis a todos, bem como a busca pelo desenvolvimento de um sistema de escolas, com programa de bolsas e melhoramento das condições materiais dos professores²⁷. Ressalta-se que o tratado segue o princípio

conflitos armados que não têm caráter internacional, no quadro do direito internacional, a saber qualquer um dos seguintes atos:[...] iv) Atacar intencionalmente edifícios consagrados ao culto religioso, à educação, às artes, às ciências ou à beneficência, monumentos históricos, hospitais e lugares onde se agrupem doentes e feridos, sempre que não se trate de objetivos militares;”

²⁷ Artigo 13: “ 1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não

geral de não-discriminação e igualdade no que diz respeito à educação, fundado no artigo 26²⁸ da Declaração Universal dos Direitos Humanos – a qual, muito embora não seja vinculante *per se*, serviu de base para os tratados vinculantes que se seguiram.

Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos da Criança tem amplo escopo de aplicação, pois consiste na

receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária; e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. 1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado. ”

²⁸ Artigo 26: “1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.”

convenção mais amplamente ratificada no mundo. Ela possui grande relevância no que tange à educação nas emergências – alguns argumentam que é a convenção mais importante nesses casos (ANDERSON *et al.*, 2011, p. 90, rodapé) – vez que a educação primária, a qual é assentada em sólidas bases em diversos instrumentos internacionais – diz respeito, na maioria dos casos, às crianças. O artigo 28²⁹ especificamente prevê o direito à educação, notadamente da educação primária compulsória e disponível gratuitamente para todos, bem como do desenvolvimento de diferentes formas de educação secundária e de fazer com que a educação superior seja acessível a todos.

²⁹ Artigo 28: “1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. 2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção. 3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento”

Adicionalmente, o artigo 29³⁰ traz os objetivos da educação, como, por exemplo, que ela deve imbuir nas crianças o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais e aos princípios consagrados na Carta da ONU.

Conforme visto, o direito à educação – principalmente no que tange à educação primária - é embasado ostensivamente nas normas de direitos humanos que, cabe destacar, não são suspensas em momentos de emergência. Com efeito, conforme destacado em relatório apresentado perante às Nações Unidas em 2008, o direito à educação em emergências é sempre legalmente exigível e, portanto, as crianças têm sempre o direito a irem à escola, independentemente dos desafios ou contexto em que vivem (ONU, 2000, p. 2). Essa garantia é especialmente necessária no que concerne aos indivíduos mais

³⁰ Artigo 29: “1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente. 2. Nada do disposto no presente artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.”

vulneráveis, os quais tendem a ter seus direitos mais afetados perante as inseguranças, desastres e conflitos. Dessa forma, ganha especial importância a maneira que esse direito será tratado no âmbito das intervenções humanitárias.

4. Intervenções humanitárias e o direito à educação

A despeito da evidente essencialidade do direito em questão, a posição tradicional no que tange à intervenção humanitária em contextos de emergência defende que, num primeiro momento, o direito à educação não deve ser objeto de investimentos ou priorizado de qualquer forma. Segundo os defensores dessa visão, a educação diria respeito à um passo posterior à estabilização do país, sendo ligada, na essência, ao desenvolvimento das pessoas e não essencial ao asseguramento à dignidade humana em si (ONU, 2000, p. 02). Portanto, ONGs e doadores têm sido reticentes em despendar recursos com as atividades ligadas ao asseguramento desse direito em intervenções humanitárias que ocorrem em contextos de emergência, relegando-o para um segundo momento, em que se visa o desenvolvimento nacional.

Uma atuação pautada apenas no viés tradicional humanitário era – e é – por muitos considerada mais fácil de ser desenvolvida e aceita pelos Estados em geral, vez que é consoante com os já estabelecidos princípios humanitários de neutralidade, imparcialidade e independência, vistos como sustentáculo da ação de agências e ONGs internacionais (DAVIS, 2015, p. 39). A introdução de uma perspectiva de direitos humanos foi vista por muitos de maneira temerária, como se diminuísse o espaço

humanitário e prejudicasse o momento de atuação em que a prioridade é salvar vidas (FOX, 2001, pp. 283-284).

Contudo, no decorrer dos anos desenvolveu-se um crescente consenso no sentido de que a atuação em emergências não deve ser focada apenas em evitar que as pessoas morram, mas também em cuidar de como elas vivem. Portanto, gerações podem se passar até que, enfim, a estabilidade seja reassegurada e para que então, finalmente, a educação seja objeto de atenção e investimentos. Isso equivaleria a negar a incontáveis indivíduos – geralmente, os mais vulneráveis – um direito com potencial de ser um catalisador de mudanças positivas em suas vidas.

Assim, mais coerente com a relevância da educação na vida do ser humano, a abordagem mais adequada para as intervenções humanitárias é uma que se pauta nos direitos humanos. Nessa perspectiva, a caridade e a benevolência são insuficientes: os indivíduos em contextos de emergência devem ser sujeitos de direito, capazes de demandar que seus direitos sejam providos (ONU, 2000, p. 01). Assim, o assistencialismo puro não seria resposta adequada para essas crises³¹, devendo ser complementada pela ideia de “proteção”, que consiste em todas as atividades destinadas a obter o respeito pleno aos direitos humanos dos indivíduos – sendo de particular importância o direito à educação, que merece especial

³¹ Nesse sentido, cabe ressaltar as lições de Paulo Freire, que analisou com profundidade os perigos de “generosidades” como essa – principalmente no que tange à educação – considerando-a um instrumento alienante, cujo intuito é oprimir (FREIRE, 1987, p. 17). No caso dos contextos de emergência, pode-se argumentar que tais ações serviriam apenas para viabilizar o retorno ao *status quo* de opressão.

proteção nessas contexturas (ONU, 2000, p. 06). Caberiam aqui atividades como: treinamento de professores; incentivo ao estabelecimento de escolas; em diálogo com autoridades nacionais, investir na criação de perímetros de proteção de estruturas destinadas ao ensino; e dialogar com as comunidades afetadas para esclarecer a importância de as crianças frequentarem as escolas – com um especial foco na inclusão de meninas, crianças deficientes e outros grupos tradicionalmente excluídos.

Assim, combate-se com essa abordagem, inclusive, uma visão dicotomizada da atuação perante emergências, a qual priorizaria, num primeiro momento, o puro auxílio à preservação de vidas e, após alcançada uma estabilização, se buscaria a consecução dos direitos humanos sociais, culturais e econômicos – ligados, em sua essência, ao desenvolvimento. Com efeito, quando a crise não consiste mais em situação transitória, as fronteiras entre essas necessidades tornam-se opacas, de forma que uma não pode sobrepujar outra, mas que, sim, devem ser atendidas concomitantemente (DAVIS, 2015, p. 39).

A UNICEF é grande incentivadora dessa visão de intervenção fundada em direitos humanos, vendo grandes vantagens nessa abordagem. Ela defende, inclusive, que ela serve para fortalecer a neutralidade da organização em situações de emergência complexas. Isso decorre do fato de que, ao pautar sua atuação em patamares internacionais estabelecidos nos instrumentos de direitos humanos regionais e internacionais, a organização consegue manter-se universal e coerente (ONU, 2000, p. 04).

Essa abordagem, com efeito, consiste na mais benéfica, pois, ao resguardar desde um primeiro momento a educação, estabelecendo-a como um direito humano, há a oportunidade de criar-se proveitosos dividendos sociais.

Isso porque educação de qualidade contribui de maneira direta para a estabilidade social, econômica e política de uma sociedade. Ela ajuda a diminuir o risco de conflitos violentos, vez que favorece uma maior coesão social com a criação de oportunidades para aqueles que normalmente são excluídos, e ajuda a apoiar processos de construção da paz (ANDERSON et al., 2011, p. 88).

Assim, podemos afirmar que mais importante do que o restabelecimento de um *status quo* prévio à emergência em si, a abordagem de direitos humanos que dá prioridade à educação desde o momento inicial das intervenções humanitárias permite que esses contextos possam servir como oportunidade para que as autoridades nacionais transformem seus sistemas educacionais e criem novos sistemas mais equânimes. Isso serviria para criar novas oportunidades para grupos que geralmente são excluídos, como meninas, adolescentes, crianças com deficiências, refugiados e deslocados internos. Assim, a crise serviria para a criação de dividendos sociais, resultando em melhoras no acesso e qualidade da educação.

5. Considerações Finais.

A realidade internacional não mais comporta, conforme vimos, uma visão compartimentalizada da atuação perante as crises e emergências humanitárias. Com efeito, considerar a educação como importante apenas num momento posterior, sendo o foco das intervenções humanitárias meramente salvar vidas e resguardar a integridade física da população civil é não compreender a importância que esse direito carrega para o crescimento dos indivíduos e para as comunidades afetadas em geral.

Pode-se ir além: a própria dicotomização entre quais atividades seriam adequadas num primeiro momento – as de socorro que visam salvar vidas – e as que produzem a maioria de seus efeitos à longo prazo é prejudicial. A violência e a pobreza tem a mesma raiz na tendência humana de desumanizar o outro, o que faz ser muito mais palatável uma atuação baseada em filantropia e beneficência nos contextos de emergência, patrocinando a mera manutenção de vidas humanas e o restabelecimento de um *status quo* opressor. Contudo, tal posição não favorece o reconhecimento desse outro como sujeito de direitos – inclusive do direito à educação. Nesse sentido, a abordagem de direitos humanos em emergências é, também, humanizadora.

Assim, reconhecer a essencialidade do respeito à educação no âmbito das intervenções humanitárias é de suma importância para os indivíduos em contextos de crise, principalmente os mais vulneráveis, para que não haja um agravamento de sua situação e, se feito de maneira correta, serve para oportunizar as condições viabilizadoras de uma realidade mais equânime. Inclusive, esse reconhecimento é indispensável para que haja uma designação de aportes financeiro adequados por parte de governos, ONGs e das Nações Unidas às iniciativas ligadas à educação em contextos de emergência, que correspondam à relevância dessa atuação.

Não se trata, portanto, de negar a importância das medidas mantenedoras da vida humana em situações emergenciais no âmbito da atuação humanitária, mas apenas de reconhecer que, para que os países afetados superem suas crises, não podem negligenciar suas obrigações para com seu povo no que tange ao direito à educação. Se feito da maneira correta, o complexo de

atividades que buscam garantir o direito à educação em contextos de crise podem ser, até mesmo, usados a favor de um desenvolvimento sustentável, possibilitando que os indivíduos mais afetados pelas mazelas sociais na contextura das emergências possam não apenas sobreviver incólumes, mas, também, prosperar.

Referências

ANDERSON, Allison; HOFMANN, Jennifer; HYLL-LARSEN, Peter. The Right to Education for Children in Emergencies. *International Humanitarian Legal Studies 2*, pp. 84-126, 2011

BRASIL. *Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, 22 nov. 1990

BRASIL. *Decreto 591, de 06 de julho de 1992*. Promulga o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Diário Oficial da União, 07 jul. 1992

BRASIL. *Decreto 849, de 25 de junho de 1993*. Promulga os Protocolos I e II de 1977 adicionais às Convenções de Genebra de 1949, adotados em 10 de junho de 1977 pela Conferência Diplomática sobre a Reafirmação e o Desenvolvimento do Direito Internacional Humanitário aplicável aos Conflitos Armados. Diário Oficial da União, 28 jun. 1993

BRASIL. *Decreto 4.388, de 25 de setembro de 2002*. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Diário Oficial da União, 25 set. 2002.

COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA. Como o Direito Internacional Humanitário define “conflitos armados”? Mar. 2008. Disponível em: <
<https://www.icrc.org/por/assets/files/other/rev-definicao-de-conflitos-armados.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2017

DAVIS, Gabrielle Mary. *Living with Landmines: Mine action, Development and Wellbeing in post-conflict societies – a case study in Cambodia*. Bath: Universidade de Bath, 2015. Tese

FOX, Fiona. *New Humanitarianism: Does it Provide a Moral Banner for the 21 Century?* Disasters, v. 25, n. 4, pp. 275-289, 2001

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

HAUSLER, Kristen; URBAN, Nicole; MCCORQUODALE. *Protecting Education in Insecurity and Armed Conflict: An International Law Handbook*. LONDON, British Institute of International and Comparative Law, 2012

UNESCO. *International Standard Classification of Education*. Nov. 1997. Disponível em: <
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscsed_1997.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 dez. 1948. Disponível em: <

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Report of the Committee on the Rights of the Child on its General Discussion on the Right of the Child to Education in Emergencies Situation*. 19 de setembro de 2008.

Disponível em: < http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Report_Right_of_the_Child_to_Education_in_Emergencies_2008.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *UNICEF Core Corporate Commitments in Emergencies*. UN DOC E/ICEF/2000/12. Maio de 2000. Disponível em: < <http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/Human%20Rights%20Based%20Approach/Is%20UNICEF%20up%20for%20the%20Challenge.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017

PISENTIN, Elena. *The Right to Education in Emergency Situations: A Rights-Based Assessment on the Humanitarian Response after the Earthquake in Haiti*.

Pádova: Università Degli Studi di Padova, 2014.

Dissertação

**ANÁLISE DO DIREITO DE PROPRIEDADE
INTELLECTUAL DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
COMO AUTOR NO ÂMBITO DOS AMBIENTES VIRTUAIS
DE APRENDIZAGEM**

**ANALYSIS OF INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS
OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION AS AUTHOR
WITHIN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS**

Pedro Henrique Carvalho Silva³²
Fabrício Veiga Costa³³

Resumo

O presente artigo objetiva analisar criticamente os direitos autorais e sua remuneração no âmbito das produções docentes e como se opera a valorização da propriedade intelectual dos professores no ambiente acadêmico virtual. Busca-se identificar o papel do docente do ensino superior face à utilização das novas tecnologias, uma realidade cada vez mais presente no ambiente educacional. Busca-se destacar entre as tecnologias o Ambiente Virtual de Aprendizagem como ferramenta apta a auxiliar os docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. A problemática central repousa sobre a atuação do docente quando este exerce o papel de autor intelectual de material

³² Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

³³ Pós-Doutorado em Educação pela UFMG. Doutorado e Mestrado em Direito Processual pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

a ser compartilhado nos ambientes virtuais como uma exigência das instituições de ensino superior, e que exerce função de apoio ao ensino presencial e à distância.

Palavras-chave: Direito autoral; Ensino Superior; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Direitos Fundamentais; Democracia.

Abstract

This article aims to analyze critically about copyright and its remuneration in the scope of teacher productions and how the intellectual property of teachers in the virtual academic environment is exploited. The aim is to identify the role of superior education teachers in the use of new technologies, a reality that is increasingly present in the educational environment. It seeks to highlight among technologies the Virtual Learning Environment as a tool to help teachers and students in the teaching-learning process. The central problem rests on the performance of the teacher when he exercises the role of intellectual author of material to be shared in virtual environments as a requirement of higher education institutions, and which exercises a function of support for face-to-face and distance learning.

Keywords: Copyright; Higher Education; Virtual Learning Environment; Fundamental Rights; Democracy

1. Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o papel do docente do ensino superior face à utilização de novas tecnologias e o impacto por elas gerados, especialmente

através dos ambientes virtuais de aprendizagem que vem sendo muito comumente utilizado pelas instituições de ensino, tanto como aporte ao ensino presencial ou como utilização no ensino totalmente realizado à distância.

Se propõe demonstrar o modelo de ensino tradicional representado pela educação formal realizada pelos professores, em estabelecimento de ensino, e como este modelo secular tem sido revisitado pelo advento tecnológico, no âmbito do ensino superior, como um desafio aos educadores.

Pretende-se destacar dentre as diversas ferramentas tecnológicas o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que constitui em um conjunto de sistemas online que permite dinamizar o processo de ensino aprendizagem ao garantir uma diversidade de novas proposições aos alunos e professores de atuação colaborativa, e mais flexível e dinâmica ao ambiente tradicional da sala de aula.

Partindo-se destas proposições teóricas, será analisado o papel do docente frente aos ambientes virtuais e como este deverá se comportar e até mesmo incentivar o uso desta importante ferramenta, como construtor do conhecimento e produtor deste, vez que é chamado pelas instituições de ensino a alimentar constantemente o sistema com obras autorais e que auxiliarão a condução dos discentes e da disciplina que leciona.

Nessa esteira, aliado ao papel do docente por meio da utilização dos AVAs surge a problemática central do presente trabalho, pautada na análise da proteção e garantia aos direitos de propriedade intelectual, consubstanciada pelos direitos autorais devidos nas criações de conteúdos autorais.

O que se busca é verificar como se relaciona a tutela da propriedade intelectual no âmbito dos ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados pelas instituições, e o papel desempenhado pelos docentes na produção de conteúdos.

No tocante à metodologia utilizou-se de pesquisa bibliográfica através da consulta de artigos e livros que discutem acerca do tema, bem como se buscou em bancos de teses de doutorado e dissertações de mestrado. Além disso será realizada uma pesquisa documental quando se analisará a legislação atinente à educação a distância, e sobre a propriedade intelectual e direitos autorais.

Como procedimento técnico a análise consistirá em interpretativa e teórica das obras consultadas, bem como se procederá á uma análise crítica do papel do docente e das novas tecnologias, de modo a inserir no contexto do tema proposto.

2. O modelo educacional tradicional e as novas tecnologias

O surgimento de novas tecnologias tem provocado uma revolução na sociedade e na forma como os indivíduos se relacionam, comunicam e interagem entre si.

As alterações nas estruturas tradicionais tem atingido ambientes consolidados por um modelo secular como a educação, e que, passa a ser constantemente revisitado pela dinamicidade da evolução tecnológica.

Nesse sentido,

Sabemos que o cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na forma

de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem a novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Para tanto, necessitamos ter autonomia e criatividade, refletir, analisar e fazer interferências sobre nossa sociedade. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 23).

O modelo de educação que vem sendo difundido há alguns séculos tem sido quase sempre associado à ideia da escola (GASPAR, 2002, p. 171). Para o autor, esta forma de educação conhecida por educação formal, sendo aquela “educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas”. (GASPAR, 2002, p. 171).

O espaço escolar visto como forma de difusão e compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes é tradicionalmente a forma que a sociedade conhece como modelo a ser seguido e preservado.

O processo de ensino aprendizagem perpetrado no âmbito escolar baseia-se em uma transferência de conhecimento obtida pelos instrumentos tradicionais que se dispõe, como livros, enciclopédias e quadros negros.

Ocorre que o modelo tradicional vem sofrendo influxos externos do processo tecnológico que informa a sociedade, de modo que integração entre tecnologia e educação tem se mostrado um processo natural de evolução na forma de ensinar e aprender.

Conforme destaca Lúcia Santaella é necessário compreender o papel destas novas ferramentas em face do modelo de educação formal,

Diante disso, uma, dentre as grandes questões que surgem, na conjuntura

atual, reporta-se ao papel que a educação formal pode continuar a desempenhar, se é que lhe resta algum papel a desempenhar no contexto das tecnologias móveis. (SANTAELLA, 2010, p. 20)

A dinamicidade marca característica destas novas ferramentas, vem colocando em xeque as tradicionais formas de atuação do professor em face de seus alunos, que por sua vez estão cada dia mais conectados à *internet*, por meio de smartphones, tablets e computadores portáteis.

O acesso à informação é instantâneo de modo que o professor pode, em tempo real, atualizar seus alunos, e vice-versa sobre acontecimentos, teorias e novos questionamentos, e surgem assim, diversos mecanismos para utilização durante o processo de ensino.

Os educadores tem explorado o potencial das tecnologias como forma de incentivar a geração de estudantes que cada vez mais se utilizam destas ferramentas em seu cotidiano.

Ressalte-se que a cultura tecnológica e tudo o que ela pode oferecer não significa o abandono ou esquecimento dos métodos tradicionais utilizados, pois conforme destaca Lúcia Santaella, "nenhuma nova formação cultural até hoje conseguiu levar as formações culturais anteriores ao desaparecimento" (SANTAELLA, 2010, p. 21).

É preciso que esta nova realidade não seja ignorada no âmbito das salas de aula, nem tampouco seja utilizada sem conhecimento ou apenas por obrigação, pois quando corretamente empregadas, podem auxiliar o docente a conduzir da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

A necessidade de integração entre educação e tecnologia é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, destacando o seu papel na formação dos indivíduos.

No âmbito do Ensino Superior, a tecnologia surge também como mecanismo de integração de conhecimentos e de possibilidades, especialmente com a implantação do Ensino a Distância, que nas palavras de Maria Luiza Belloni, deve ser entendido como "parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais" (BELLONI, 2002, p. 123).

Desta forma, a tecnologia encontra-se imbricada no meio educacional, de forma que cada vez mais, alunos e professores devem e podem se valer de tais mecanismos como forma de tornar mais eficiente e interativo o processo de educação.

3. O Ambiente Virtual de Aprendizagem como ferramenta no Ensino Superior

Sedimentou-se anteriormente que as novas ferramentas tecnológicas tem assumido papel cada vez mais importante no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis escolares.

No âmbito do ensino superior, a revolução ficou a cargo dos cursos promovidos por meio da educação à distância, quando são em sua parte ou totalidade realizado em ambiente virtual.

Nesse sentido, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode ser entendido como, "sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividade ensino-aprendizagem mediados pelas

tecnologias de informação e comunicação” (KEMCZINSKI, 2005, p. 21).

Os ambientes virtuais tem se tornado uma realidade nas instituições de ensino superior por constituírem ferramenta integrativa ao ensino presencial, permitindo que se ampliem a possibilidades para docentes e discentes, com a utilização de conteúdos de mídia e virtuais.

Confirmando tal assertiva, Edméa Oliveira dos Santos leciona que um "ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem” (SANTOS, 2002, 426).

Portanto, a utilização destes ambientes permite o gerenciamento de conteúdos e materiais inseridos por professores e alunos em uma verdadeira construção de conhecimento *online*, permitindo que o acesso seja democratizado e facilitado pelas ferramentas tecnológicas, tornando-se um espaço discursivo e comunicativo no meio acadêmico.

Conforme se apreende acerca de tais ambientes é possível identificar uma série de mecanismos que podem ser utilizados pelos docentes para auxiliar no processo de ensino, como a criação de fóruns de discussão e debate, a utilização de mídias obtidas em jornais e revistas eletrônicas, vídeos e áudios, e demais recursos que o ambiente virtual pode proporcionar.

A principal vantagem levantada pelos estudiosos desta nova possibilidade é a sua acessibilidade e flexibilidade, bem como a possibilidade de inclusão. Quando se permite que algumas disciplinas sejam realizadas a distância ou utilizando o ambiente virtual como suporte, é

possível que os discentes possam acessá-lo de qualquer lugar que disponha de conexão com a internet, e a qualquer tempo.

No tocante ao processo inclusivo dos ambientes virtuais identifica-se que este permite que indivíduos que não possuem a possibilidade de levar a termo uma graduação inteiramente presencial podem se inserir na educação superior em decorrência do ensino virtual.

Outro ponto a ser ressaltado é a eficiência do ambiente virtual no tocante ao gerenciamento pedagógico e a comunicação. Com as ferramentas disponíveis nos *softwares* de criação pode o docente interagir de uma forma mais pessoal com seus discentes, bem como verificar a realização das atividades propostas e o desempenho individual de cada um.

Assim, os mecanismos que são colocados a disposição para professores e alunos nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) permitem uma integração da tecnologia com o processo educativo no ensino superior, promovendo novas possibilidades na construção do conhecimento, especialmente de uma forma colaborativa e interativa.

No tocante à regulamentação legal da modalidade de ensino a distância, em 25 de maio de 2017 foi editado o Decreto nº 9.057, que substitui o até então vigente Decreto nº 5.622 de 2005. O documento legislativo teve sua regulamentação promovida pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 11, de 20 de junho de 2017.

Nota-se a clara intenção do Governo Federal por meio do MEC em expandir o ensino na modalidade a distância, intensificando a possibilidade de oferta de cursos e disciplinas realizadas nos ambientes virtuais.

Importante destacar que o processo de ensino superior não pode, nem deve ficar imune às inovações tecnológicas. O ensino na modalidade online é uma realidade que o Brasil vivencia, e que suscita diversos questionamentos acerca de sua utilização e especialmente do papel do docente na utilização desta ferramenta.

4. O papel do docente do Ensino Superior e a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem

O modelo de educação formal e que ocorre no interior das Instituições de Ensino Superior é possível vislumbrar que o docente assume o papel de transmissor do conhecimento, no qual os discentes se colocam como receptores de conteúdo objetivando a obtenção de diploma, no modelo de educação bancária ressaltado por Paulo Freire.

Segundo Freire (FREIRE, 2016, p. 104), o modelo implica em uma verdadeira opressão aos educandos em que estes se identificam apenas como “vasilhas” a serem preenchidas pelo educador desconsiderando a sua característica de ser humano.

Ainda, para ele o ambiente escolar deve desenvolver o espírito crítico do educando, permitindo que ele se identifique como parte do processo educacional, devendo deixar de ser mero ouvinte e passando a ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

Portanto, nessa linha o professor passa a enxergar o aluno como construtor do conhecimento e não mero receptor. O professor passa de mero reproduzidor de conhecimento para buscar em conjunto aos alunos, construir e desconstruir premissas teóricas, no desenvolvimento de um senso crítico e dialético.

Diante disso, o papel do docente do ensino superior tem sido redesenhado, especialmente pela implantação de metodologias ativas, em que se busca um protagonismo do discente como promotor do conhecimento.

As novas metodologias colocam "práticas pedagógicas democráticas fundadas nos princípios da liberdade/autonomia, da igualdade/equidade e da fraternidade/compaixão" (MITRE et. al, 2008, p. 2142), promovendo os alunos ao patamar de colaboradores do conhecimento, retirando o autoritarismo do professor como único detentor do conhecimento.

Para uma geração que desconhece as metodologias colaborativas e novos mecanismos na educação torna-se tortuoso o processo, sendo necessário uma conscientização de que as formas de se ensinar e aprender devem evoluir em conjunto com as demandas sociais, não se podendo ignorar o impacto que as novas tecnologias desempenham na educação.

Nessa senda, o docente do ensino superior tem o desafio de aliar as aulas em sala com as ferramentas tecnológicas e até mesmo lidar de forma eficiente com elas, pois em muitos casos emergem como competição à prática pedagógica.

Assim, no sentido de utilizar a tecnologia em prol do processo de ensino-aprendizagem, as instituições de ensino superior tem se valido da disponibilização dos ambientes virtuais como forma complementar ao ensino tradicional presencial, ofertando até mesmo disciplinas na graduação e pós-graduação inteiramente realizadas *online*.

Os ambientes virtuais, por sua versatilidade, dispõem de meios que promovem a interatividade fora do ambiente escolar, permitindo o desenvolvimento dos discentes ao

propor uma série de atividades que não são possíveis em sala.

Cite-se por exemplo, a utilização de fóruns de debates propiciando a discussão virtual de temas propostos em sala ou outros temas que se mostrarem pertinentes à disciplina, editores onlines e Wiki, e que permitem a criação de forma colaborativa de textos, proposição de tarefas individuais e em grupo, podendo os horizontes serem ampliados de acordo com o que for disponibilizado pelo sistema.

O ambiente virtual pode ainda ser ferramenta eficiente no momento avaliativo. Existem mecanismos informatizados que possibilitam a emissão de diversos relatórios de desempenho e gráficos que auxiliam no diagnóstico pelo professor.

Há ainda um questionamento que baliza as discussões do papel do docente na utilização do ambiente virtual.

Em muitos casos o docente disponibiliza aos seus alunos material complementar, de sua autoria de forma suplementar às aulas presenciais, como resumos, apostilas a até livros didáticos por ele produzidos exclusivamente para postagem nos ambientes virtuais.

Notadamente esta é uma forma de produção acadêmica e intelectual e que fica disponível em sistemas pertencentes às Instituições de Ensino, não havendo nenhum acordo ou regulamentação dos direitos de propriedade intelectual ali envolvidos.

Em alguns casos, a produção do material constante dos ambientes virtuais é uma exigência ao docente, inclusive seu caráter de material autoral, relegando a um segundo plano o debate sobre a proteção e remuneração pelos direitos autorais.

5. A propriedade intelectual do docente: direito autoral na produção acadêmica no âmbito dos ambientes virtuais de aprendizagem

O debate acerca da propriedade intelectual do docente se faz relevante na medida em que as novas formas tecnológicas tem sido disponibilizadas, e impostas no processo de ensino aprendizagem, como forma complementar ao modelo tradicional educativo.

Tratando da propriedade intelectual, Robert Sherwood traz a seguinte definição,

A propriedade intelectual é o conjunto de duas coisas. Primeiramente, são as ideias, invenções e expressão criativa, que são essencialmente o resultado da atividade privada. Em segundo lugar, há o desejo do público de dar o status de propriedade a essas invenções e expressões. As técnicas mais comuns para lhes conferir a condição de protegidas são o segredo de negócios, a patente, o copyright e a marca registrada, com uma nova categoria para os mask works (chips), que foi acrescentada na última década. (SHERWOOD, 1992, p. 21-22)

Conforme se depreende do conceito acima transcrito é possível verificar que a necessidade de proteção da propriedade intelectual decorre do fato de que o ser humano deve poder se apropriar de suas ideias, tirando o devido proveito que delas decorrem, especialmente o de caráter econômico.

A necessidade de se assegurar ao autor o produto decorrente de sua individualidade é essencial e assegurado pelos diversos ordenamentos jurídicos, bem como pela ordem internacional. Afirma-se que a tutela da propriedade intelectual é necessária para assegurar o desenvolvimento científico e tecnológico de um país (SHERWOOD, 1992, p. 16).

No ordenamento jurídico brasileiro, a propriedade intelectual encontra guarida no texto constitucional que apresenta em seu art. 5º, inciso IX preconiza pela liberdade intelectual, garantindo por conseguinte o direito de propriedade sobre a produção intelectual no mesmo artigo, em seu inciso XXVII, dispondo que cabe ao autor o direito exclusivo de utilização, publicação e reprodução pelo tempo em que a lei fixar.

Observa-se claramente o intuito do constituinte em tutelar pelo direito de propriedade e eventuais frutos que advierem da produção intelectual dos indivíduos, uma vez que constituem pressuposto para a evolução e incentivo ao trabalho desta natureza.

No âmbito infraconstitucional identifica-se alguns instrumentos normativos que tem por objetivo a proteção ao direito de propriedade intelectual em suas diversas modalidades, destacando-se a Lei nº 9.279/96, que regula os direitos e obrigações relativos à propriedade industrial; e a Lei nº 9.610/98, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais. Nota-se ainda a existência de portarias e regulamentos dos diversos órgãos especializados na tutela de tais direitos.

Nesse sentido, várias são as formas de de proteção ao à propriedade intelectual, conforme destacado por Sherwood (1992), demandando assim mecanismos diferenciados de acordo com o que se visa proteger.

Quando se busca analisar o direito de propriedade intelectual dos docentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no tocante aos materiais que produzem, inicialmente é preciso delimitar sobre qual forma de proteção está a se buscar.

Inicialmente importante destacar que conforme salienta Pedro Paranaguá e Sérgio Branco, existem dois sistemas distintos de proteção ao direito do autor, o de *copyright* e o de direito autoral,

É importante esclarecer desde logo que, no mundo, há dois sistemas principais de estrutura dos direitos de autor: o *droit d'auteur*, ou sistema francês ou continental, e o *copyright*, ou sistema anglo-americano.

O Brasil se filia ao sistema continental de direitos autorais. Este se diferencia do sistema anglo-americano porque o *copyright* foi construído a partir da possibilidade de reprodução de cópias, sendo este o principal direito a ser protegido. Já o sistema continental se preocupa com outras questões, como a criatividade da obra a ser copiada e os direitos morais do autor da obra. (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009, p. 20-21)

Partindo desta distinção sistemática, Robert Sherwood, trata do *copyright*, que surge a partir do momento em que foi possível reproduzir por meio de cópias não autorizadas as obras e expressões individuais dos artistas. Prossegue destacando que a partir do momento em que a utilização de cópias não autorizadas passam a ser utilizadas com finalidade mercantil, verifica-se uma violação aos

direitos individuais do dono da obra, provocando-lhe prejuízos de ordem financeira e moral, o que levou aos ordenamentos jurídicos, e o a própria ordem internacional a elaborar um sistema protetivo eficiente para coibir tais práticas (SHERWOOD, 1992, p. 32).

Assim, torna-se ilegal a reprodução indiscriminada e sem autorização de obra, pois ao autor é garantido a obtenção dos frutos econômicos que de sua obra decorrem, violando seus direitos de ordem patrimonial e extrapatrimonial.

Já no tocante ao sistema de direito autoral, ou continental, o que se busca proteger é a própria criação do autor, a sua ideia em si considerada, sendo este o sistema adotado pelo direito brasileiro, e o que deverá ser considerado para análise da problemática da produção docente nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesta esteira, a Lei nº 9.610/98 trata dos direitos autorais sobre a proteção do autor e de sua produção intelectual, criando definições e instrumentos que visam promover a eficácia de tais preceitos normativos.

Define a lei em seu artigo 7º que “são obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro”, e prossegue ao longo de treze incisos um rol de obras que se encaixam no conceito, destacando aqui o disposto pelo inciso I, que trata das obras literárias, artísticas ou científicas.

Pela análise do dispositivo retro, é possível notar que a proteção conferida pela lei de direitos autorais abrange diversas formas de produção intelectual, centrada a tutela na figura de seu autor, definido pelo artigo 11, como sendo a "pessoa física criadora da obra".

Partindo-se destes conceitos, e inserindo o docente que atua na produção de material nos ambientes virtuais de aprendizagem é necessário identificar algumas distinções entre os conteúdos e formas produzidas.

Inegável concluir que nos termos da lei de direitos autorais o docente que produz material com conteúdo próprio para os ambientes virtuais pode ser enquadrado no conceito de autor, pois disponibiliza aos discentes e à própria instituição de ensino superior.

Ocorre que é preciso destacar duas formas de produtores de conteúdos para os ambientes virtuais.

Nota-se a existência dos professores conteudistas, que são aqueles responsáveis pela confecção de material para alimentação dos ambientes virtuais e "responsável pela preparação do programa didático, criação e seleção de conteúdos normalmente na forma de textos explicativos e dissertativos" (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 17).

Desta forma, os conteudistas se prestam a produzir conteúdo exclusivo a ser utilizado para os AVAs, não necessitando de possuir vínculos com a instituição de ensino. São docentes contratados com o fim específico de criar esse material, de modo que a contratação poderá se dar apenas por aquilo que for aprovado e disponibilizado no ambiente virtual.

No caso dos doentes conteudistas, a remuneração pelos serviços se presta a conferir uma contraprestação pela produção de material, em nada se falando em atribuir uma contraprestação aos direitos autorais respectivos.

A instituição de ensino que se utiliza deste tipo de mão de obra especializada, busca os seus profissionais por meio de processos seletivos em que dispõe como se dará a submissão dos materiais e a forma de remuneração, pouco

dizendo acerca de como se dará utilização do material produzido.

Há aqui uma celeuma no tocante ao direitos autorias. É possível que a instituição de ensino replique o produto do professor conteudista, sem especificar como isso ocorrerá o que poderá ocasionar um fragilização desta relação jurídica, o que denota que deverá vir de antemão definido como se operará a utilização do material (WACHOWICZ, 2015, p. 12).

Noutro giro, identificam-se os docentes que possuem vínculo empregatício com a instituição de ensino, e se insere no seu âmbito de exigência de coordenadores de curso e diretores a produção de material para alimentar o ambiente virtual de aprendizagem.

No caso destes professores a instituição de ensino procede à contratação para que eles lecionem disciplinas presenciais, sendo este o seu principal papel. Ocorre que, como um reflexo do contrato de trabalho nasce a obrigação acessória de se utilizar de um ambiente virtual de aprendizagem, disponibilizado como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

A utilização do AVA aparece para o docente como uma alternativa para criar novas estratégias para os alunos se utilizarem, o que acaba criando uma necessidade de constantemente manter o sistema alimentado com materiais.

É possível indagar que aqueles que se utilizam dos ambientes virtuais podem proceder à sua alimentação com materiais já prontos e produzidos por outros docentes, pesquisadores e até mesmo se valer da ferramenta de construção colaborativa com os discentes.

Quando se valem desta alternativa, não se vislumbram problemas maiores relacionados aos direitos

autorais do docente, vez que o material disponibilizado não é de sua autoria, mas sim de terceiros.

O ponto central da problemática reside quando aos docentes é imposta a obrigação em produzir material inédito a ser disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem tornando-o acessível aos discentes, bem como permitindo que a própria instituição de ensino se valha do material em ocasiões diversas daquelas pelos quais ele foi inicialmente concebido.

O que se deve ter em mente é como este tipo de exigência se enquadra na relação entre docente e instituição de ensino, e qual seriam as implicações jurídicas no plano dos direitos autorais.

É possível identificar que quando o docente é contratado existem obrigações que devem ser cumpridas para que este desempenhe seu papel da forma mais eficaz ao adequado processo de ensino-aprendizagem.

A exigência em se valer de um ambiente virtual de aprendizagem como obrigação contratual imposta ao docente é parte de toda a necessidade de se implementar novas tecnologias e novas metodologias, especialmente quando se é necessário ao professor se reinventar em sala de aula.

Ocorre que, a imposição posta em produzir material inédito e de autoria do próprio docente é algo que suscita indagações, especialmente no campo da propriedade intelectual.

Apenas a título de argumentação não parece desarrazoado, do ponto de vista do direito do trabalho, exigir que o docente produza intelectualmente, seja para o AVA seja para outras formas de publicação da própria instituição. Além de promover intelectualmente os envolvidos, não é

uma exigência que destoa das obrigações normalmente impostas ao professor.

Já em se tratando dos direitos autorais é que se consegue enxergar eventual violação aos direitos do docente que produz o material para o AVA.

A lei nº 9.610/98 dispõe que ao autor é titular dos direitos morais e materiais relativos às obras que criou. No que concerne aos direitos morais, elenca o artigo 24 um rol de condutas que visa a tutelar pelo direito de ordem moral, como por exemplo ter seu nome ou pseudônimo indicado na obra.

Já em relação aos direitos patrimoniais, o artigo 28 da citada lei é claro ao dispor que "cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica", impondo aqui um direito de propriedade exclusivo da obra e de eventuais proveitos econômicos que dela se possa auferir.

Necessário ressaltar ainda, que a lei de direitos autorais dispõe sobre a utilização da obra por terceiros, determinando que a exploração e utilização devem ocorrer nos termos impostos pelo autor (artigo 53), impondo ainda responsabilização de ordem civil para o descumprimento dos preceitos legais.

Nesse diapasão, volta-se à figura do docente que através de sua criatividade intelectual produz para a alimentação dos ambientes virtuais disponibilizados pelas instituições de ensino, como obrigação decorrente de seu papel como condutor do processo de ensino aprendizagem.

Ora, se no momento da contratação do professor ou durante o seu contrato laboral é imposta a obrigação de confeccionar material inédito e de sua autoria para postagem em ambiente virtuais, e se não há qualquer menção de remuneração à título de direitos autorais e

flagrante o prejuízo material e eventualmente moral sofrido pelo docente.

Não se pode conceber que, a propriedade intelectual, e neste caso representada pelos direitos autorais, elevada à direito fundamental pela Constituição Federal seja violada pelas instituições de ensino superior, que deveriam incentivar o docente a se desenvolver intelectualmente.

O quadro se agrava quando se analisa a possibilidade de replicação indistinta do material produzido pelo docente, sem sua autorização. O ambiente virtual permite que uma infinidade de sujeitos vinculados à instituição acessem o material disponibilizado, e o reproduzam sem efetivamente creditar ao autor seus direitos.

Nota-se que constitui violação ao Texto Maior e aos preceitos da Lei de Direitos Autorais, o fato de as instituições de ensino não apresentarem uma forma efetiva de remunerar os docentes por sua produção intelectual disponibilizada aos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Não havendo previsão contratual da remuneração desta natureza, ao docente é dado o poder de buscar junto ao Poder Judiciário que tal violação seja reparada, com a condenação da instituição de ensino no pagamento de tais direitos, sem prejuízo das demais sanções.

6. Considerações Finais

O desenvolvimento de novas tecnologias tem impactado cada vez mais em todas as esferas de vivência do homem, especialmente na seara educacional, o que tem

revolucionado o processo de ensino aprendizagem, e por conseguinte a relação entre professores e alunos.

Novas ferramentas como o ambiente virtual de aprendizagem tem sido cada vez mais implantadas como alternativas complementadoras ao ensino superior presencial, de modo que as formas de educação à distância têm se tornado cada vez mais frequentes.

O docente do ensino superior assume um novo papel de educador bancário que deposita conhecimentos, e que age em face de seu aluno como único responsável pela transferência de conhecimento, para enxergar seu discente como parte ativa do processo de ensino, através de novas metodologias de ensino e das novas tecnologias e ferramentas dela decorrentes à sua disposição.

O uso de tais ferramentas suscita uma série de novos questionamentos no tocante aos docentes e a relação que estes possuem com as instituições de ensino superior, especialmente no campo dos direitos de propriedade intelectual.

O ordenamento jurídico nacional segue a tendência em proteger a produção da mente e seu autor, criando uma rede de proteção legislativa e regulamentar no sentido de atender ao comando constitucional que protege a propriedade intelectual e as criações dos autores.

Não raro há uma exigência das instituições pela produção de materiais inéditos e autorais dos docentes que compõem os seus quadros, sem nada se falar acerca da remuneração pelos direitos de propriedade intelectual.

A propriedade intelectual, consubstanciada no direito autoral, foi elevada à direito fundamental dos indivíduos, mas que vem sendo reiteradamente ignorado aos professores quando produzem para alimentar os sistemas de ambientes virtuais.

De um lado vislumbra-se a exigência das instituições em face dos docentes para a alimentação dos ambientes virtuais com conteúdos inéditos e autorais, e de outro o autor que não goza de qualquer contraprestação pela produção intelectual.

Não se vislumbra qualquer remuneração pelos direitos autorais e conexos, o que gera o direito de pleitear ao Judiciário a reparação e a responsabilização das instituições de ensino superior.

Assim, não obstante as novas ferramentas tecnológicas disponibilizadas ao docente do ensino superior como complementação ao tradicionalismo, indaga-se pela necessidade de se buscar garantir os seus direitos autorais nas produções intelectuais voltadas para a utilização em ambiente virtual de aprendizagem, como forma de garantia constitucional e incentivo docente à produção e difusão de novos conhecimentos.

Referências

BARBOSA, Denis Borges. *Uma introdução à propriedade intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2003.

BARTHOLO, Viviane F.; AMARAL, Marília A.; CAGNIN, Maria Istela. Uma Contribuição para a Adaptabilidade de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para Dispositivos Móveis. *Brazilian Journal of Computers in Education*, v. 17, n. 02, p. 36, 2009.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasil, 20 fev. 1998.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & sociedade*, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378>>. Acesso em 20 jul. 2017.

BRITO, GLAUCIA DA SILVA; DA PURIFICAÇÃO, Ivonélia. *Educação e novas tecnologias*. Editora Ibepex, 2006.

CORREIA, Rosângela Linhares; DOS SANTOS, José Gonçalo. A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, v. 2, n. 1, 2013.

DOS SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. *Educação e Contemporaneidade*, v. 11, n. 18, p. 424, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. Massarani (Luisa), Moreira (Ildeu de Castro), Brito (Fátima). *Ciência e público*. Local: Editora UFRJ, p. 171-183, 2002. Disponível em <<http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognit>>

a/cienciaepublico/artigos/art14_aeducacaoformal.pdf>.

Acesso em 20 jul. 2017.

KEMCZINSKI, A. *Métodos de Avaliação para Ambientes e-learning*. 2005. 173p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em:

<<http://www2.joinville.udesc.br/~gpie/site/uploads/Tese-Avanilde-Kemczinski.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2017.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth;

VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, v. 33, n. 3, 2007. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3>>. Acesso em 20 jul. 2017.

MITRE, S. M., SIQUEIRA-BATISTA, R., GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M., MORAIS-PINTO, N. M. D., MEIRELLES, C. D. A. B., PINTO-PORTO, C., ... & HOFFMANN, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, 13, 2133-2144.

MOZZAQUATRO, Patricia Mariotto; MEDINA, Roseclea Duarte. Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar.

RENOTE, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/ren%20ote/article/view/14508>>. Acesso em 13 jul. 2017.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. *Direitos autorais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. *AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, p. 4-22, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. *Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)*. ISSN 2176-7998, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SHERWOOD, Robert M. *Propriedade intelectual e Desenvolvimento Econômico*. Tradução de Heloísa de Arruda Villela. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

WACHOWICZ, Marcos. *Ensino a distância e direitos autorais*. Disponível em <http://www.gedai.com.br/sites/default/files/arquivos/artigo_direito_autoral_ead_0.pdf>. Acesso em 20 jul. 2017.

**DESAFIOS DOS REFUGIADOS NA REVALIDAÇÃO E
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS NO BRASIL:
ANÁLISE À LUZ DA NOVA RESOLUÇÃO Nº 3, DE 22 DE
JUNHO DE 2016**

**REFUGEES CHALLENGES IN THE REVALIDATION
AND RECOGNITION DIPLOMAS IN BRAZIL: ANALYSIS
THROUGH THE NEW RESOLUTION Nº 3 OF JUNE 22
OF 2016**

Julieth Laís do Carmo Matosinhos Resende³⁴
Sérgio Henriques Zandona Freitas³⁵

Resumo

No Brasil, a revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros encontram-se entre os principais desafios no acesso à educação para refugiados. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar a nova resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, que dispõe sobre revalidação e reconhecimento de diplomas de graduação, mestrado e doutorado. Portanto, tem-se como objetivo verificar se as medidas estabelecidas, realmente, serão suficientes para

³⁴ Mestranda em Direitos Fundamentais na Universidade de Itaúna-MG. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete. Assessora Jurídica na Procuradoria Municipal de Jeceaba.

³⁵ Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutorando em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec

desburocratizar o processo de revalidação e reconhecimento de diplomas dos refugiados no país. Utilizou-se como metodologia o levantamento de dados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, adotando-se o método dedutivo.

Palavras-chave: Refugiados; Educação; Revalidação; Reconhecimento; Resolução nº3, 22 de junho de 2016.

Abstract

In Brazil, the revalidation and recognition of foreign diplomas are among the main challenges in the access to education for refugees. In this sense, this paper seeks to analyze the new resolution of the National Education Council, Resolution No. 3, dated June 22, 2016, which provides for the revalidation and recognition of undergraduate, master's and doctoral degrees. Therefore, the objective is to verify if the measures established will actually be sufficient to reduce bureaucracy in the process of revalidation and recognition of diplomas of refugees in the country. The methodology used was the data collection through bibliographical and documentary research, adopting the deductive method.

Keywords: Refugees; Education; Revalidation; Recognition; Resolution nº3, June 22, 2016.

1. Introdução

Em virtude dos desafios na busca pela efetiva integração dos refugiados no Brasil e diante das barreiras impostas para a revalidação e reconhecimento dos diplomas estrangeiros no país, a problemática recai diretamente sobre a temática educação. Nesse sentido, o presente estudo tem

100

como proposta analisar a (in)efetividade da políticas públicas brasileiras no que diz respeito ao acesso à educação para refugiados no Brasil como forma de integração, tendo como paradigma a nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016.

De acordo com dados recentes divulgados pela ONU, há aproximadamente 21,3 milhões de Refugiados no mundo, e esse número tende a aumentar, consideravelmente, nos próximos anos. Nesse sentido, os Estados terão que desenvolver políticas públicas capazes de atender a essa nova demanda no sentido de garantir efetiva proteção aos direitos humanos dessas pessoas social e historicamente tão vulneráveis.

O Brasil tem-se destacado na proteção de refugiados, principalmente com o advento da Lei nº 9.474/97, que define mecanismos para a implementação da Convenção dos Refugiados de 1951 e institui o Conselho Nacional para Refugiados (CONARE). Além de uma legislação exemplar, o país, também, possui políticas públicas consideradas bem avançadas.

No entanto, ainda, há algumas barreiras que dificultam o acesso dos refugiados a direitos básicos, como por exemplo, o acesso à educação. Dentro desse contexto, um dos principais problemas enfrentados pelos refugiados no Brasil tem sido a revalidação e reconhecimento de seus diplomas.

Nesse sentido, o presente estudo busca analisar a nova resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, que dispõe sobre revalidação e reconhecimento de diplomas de graduação, mestrado e doutorado no Brasil, tendo como problemática verificar se as medidas estabelecidas, realmente, serão

suficientes para facilitar o processo de revalidação e reconhecimento de diplomas dos refugiados no país.

A escolha do objeto justifica-se pela atualidade do tema refugiados e principalmente pela recente Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, além da relevância social do problema e o renovado interesse diante dos desafios no cenário brasileiro atual. A metodologia utilizada será descritiva e analítica, realizando uma pesquisa bibliográfica e documental, adotando-se o método dedutivo.

O artigo será dividido em três momentos, primeiramente será abordado o Direito Internacional dos Refugiados e a legislação brasileira, tendo em vista que esse exame do aparato internacional e interno de proteção dos direitos humanos dos refugiados introduz elementos fundamentais para que se desenvolva a análise específica do presente estudo. Na segunda parte do artigo serão verificados os desafios enfrentados pelos refugiados na revalidação e reconhecimento de diplomas antes da nova Resolução. Assim, no terceiro momento será possível analisar a (in) efetividade da nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, no que concerne especificamente aos refugiados.

Portanto, objetiva-se com este estudo avaliar se a nova Resolução, realmente, estabeleceu medidas efetivas para desburocratizar a revalidação e reconhecimento de diplomas de refugiados no Brasil. Dentro desse contexto, a problemática estabelecida no presente artigo, acrescenta-se ao amplo conjunto de desafios que tornam o tema refugiados carecidos de muitas reflexões, mas, principalmente, de medidas sociais e políticas públicas adequadas. Trata-se, portanto, de um trabalho que deve interessar todos aqueles que se preocupam com os direitos

humanos em uma perspectiva relacionada com a temática educação.

2. Noções gerais sobre refugiados: âmbito internacional e âmbito interno

A preocupação com os direitos humanos ganhou mais atenção após a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista as atrocidades cometidas pelo regime nazista, assim a sociedade internacional despertou-se para a importante necessidade de criar um sistema de proteção aos direitos humanos (PIOVESAN, 2016). Nesse sentido, Valerio de Oliveira Mazzuoli:

O tema dos refugiados tem ganhado a atenção especial do direito internacional a partir da década de 1920, em decorrência dos acontecimentos do pós-Primeira Guerra, intensificando a partir da segunda Guerra Mundial. De fato, o deslocamento de milhares de pessoas na Europa, especialmente durante o segundo período, tanto para fugir do regime nazista quanto para servir de mão de obra escrava para as

potências em guerra, culminou-se na preocupação da sociedade internacional em estabelecer um sistema de proteção para os deslocados, inspirando toda uma normatização protetiva a partir de então. (MAZZUOLI, 2016, 348).

Os denominados refugiados podem ser definidos como um conjunto de pessoas que tiveram seus direitos humanos violados no país de origem em razão de

perseguições por motivos de raça, etnia, religião, crença, ideologia, ou até mesmos por desastres naturais, e que, diante da situação de verdadeiro desrespeito e vulnerabilidade, buscam outro lugar que lhe ofereça o mínimo de proteção.

O regime legal específico em proteção aos seus direitos em âmbito internacional é denominado Direito Internacional dos Refugiados, tendo como principais instrumentos a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951³⁶ e o Protocolo de 1967³. Existem algumas regulamentações regionais como a Convenção Relativa aos Aspectos Específicos dos Refugiados Africanos de 1969, no âmbito da União Africana, e a Declaração de Cartagena sobre Refugiados de 1984, no âmbito da Organização dos Estados Americanos.

Além dos vários instrumentos normativos elaborados com o fim específico de proteção aos direitos humanos dos refugiados, tanto em nível internacional como nos sistemas regionais, pode-se destacar, também, o papel fundamental das Nações Unidas. O que se tem visto é uma preocupação da sociedade internacional com a questão de proteção aos refugiados, em virtude da atual crise migratória.

Assim, a ONU, através, principalmente do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), conhecido como Agência da ONU para Refugiados³⁷, tem desenvolvido um trabalho no sentido de criar, ampliar e implementar estratégias e mecanismos em

³⁶ Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 50.2015, de 28.01.1961.

³⁷ Foi criado em 1950 com objetivo inicial de proteger e prestar assistência às vítimas de perseguição e violação generalizada dos direitos humanos

prol da proteção dos refugiados, assim o objetivo tem sido esse, dirigir e coordenar ações internacionais como forma de proteção aos direitos humanos e ajudar os refugiados em todo o mundo. A intenção é que os Estados se envolvam com a causa e adotem posturas coerentes com as responsabilidades assumidas tanto internacionalmente como no âmbito interno, no sentido de efetivar, cada vez mais, a proteção aos direitos humanos dos refugiados. Recentemente, com esse mesmo propósito, no dia 19 de setembro de 2016, a Assembleia Geral das Nações Unidas, contando com assinatura de todos os 193 Estados-membros, aprovaram a Declaração de Nova York sobre Refugiados e Migrantes.

O documento já é considerado por muitos como o maior marco atual sobre o assunto, pois busca examinar a questão dos refugiados e migrantes diante dos desafios da realidade dos grandes deslocamentos, estabelecendo compromissos e metas a seguir, além de um processo de negociações para adoção de dois Pactos Globais em 2018. Como não poderia ser diferente, devido ao seu histórico de preocupação com a causa, o Brasil assinou a Declaração de Nova York.

No dia 20 de setembro de 2016, na Cúpula de Líderes sobre Refugiados convocada pelo então presidente Barack Obama, o país, também, assumiu vários compromissos na proteção dos refugiados no território brasileiro⁵. Isso para reafirmar a preocupação que o Estado Brasileiro tem demonstrado, tanto nos fóruns internacionais como em âmbito interno com o tema refugiados.

Nesse mesmo sentido, o próprio ordenamento jurídico brasileiro vem se destacando no que concerne a temática, uma vez que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5^o, estabelece sobre o tratamento igualitário aos

brasileiros e estrangeiros residentes no país, assegurando a possibilidade de acesso às políticas públicas. Além disso, o art. 4º, inciso II estabelece de forma explícita o Princípio Internacional “*Pro Homine*” quando dispõe sobre a prevalência dos direitos humanos, que pode ser aplicado na proteção dessas pessoas, social e historicamente tão vulneráveis, denominados refugiados.

Assim a prevalência dos direitos humanos como postulado constitucional encontra um respaldo contundente na comunidade internacional, sendo um propósito não somente brasileiro, mas um objetivo tático e estratégico que implica um conjunto de ações com o objetivo de efetivar os direitos humanos.

Além do tratamento dispensado na Carta Magna, o país possui uma legislação específica, a Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997, que demonstra o compromisso com os direitos humanos dos refugiados, estabelecendo sobre políticas públicas para efetivação destes direitos. Assim a “Lei do Refúgio” estabelece os mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, definindo critérios para a concessão de refúgio no país, além de criar o Conselho Nacional dos Refugiados (CONARE).

O país se comprometeu em receber 3.000 refugiados, destinar mais de 1 milhão de reais em recursos para as iniciativas assistenciais. Além disso, oferecerá mais cursos de português por meio do PRONATEC, além de curso de empreendedorismo em parceria com o SEBRAE. O Conselho Nacional de Refugiados é um órgão colegiado, presidido pelo Ministério da Justiça, e composto por representantes pelo Ministério das Relações Exteriores, Ministério do Trabalho, Ministério da Saúde, Ministério da Educação e do Desporto, Departamento de Polícia Federal,

além de um representante de organização não-governamental.

Cabe destacar que a Lei nº 9.474/97 é a primeira lei nacional a implementar um tratado de direitos humanos no país e é a lei mais ampla na América Latina sobre o tema, além disso adota um conceito ampliado de refugiados estabelecendo o seguinte:

Art. 1º “Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997)

Dentro desse contexto de proteção interna aos refugiados, pode-se destacar o papel fundamental que é desenvolvido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), conhecido como Agência da ONU para Refugiados:

As Nações Unidas atribuíram ao ACNUR o mandato de conduzir e coordenar ações internacionais para

proteção dos refugiados e a busca por soluções duradouras para seus problemas. A principal missão do ACNUR é assegurar os direitos e o bem-estar dos refugiados. Nos esforços para cumprir seu objetivo, o ACNUR empenha-se em garantir que qualquer pessoa possa exercer o direito de buscar e gozar de refúgio seguro em outro país e, caso assim deseje, regressar ao seu país de origem. Ao prestar assistência aos refugiados no regresso ao seu país de origem ou na sua instalação em um outro país, o ACNUR também trabalha na busca por soluções duradouras para os problemas dessas pessoas. (ACNUR, 2016).

Além disso, pode ser destacado, o relevante papel de inúmeras ONGs espalhadas pelo Brasil que oferecem apoio aos Refugiados no acesso às políticas públicas, como exemplo destaca-se a Cáritas de São Paulo e do Rio de Janeiro, que se dedicam à assistência aos refugiados no país, trabalhando na defesa dos direitos humanos. O Instituto de Reintegração do Refugiado – ADUS- é outra organização sem fins lucrativos que apoia os refugiados no acesso aos direitos básicos, como o acesso à educação, à moradia, à saúde, ao crédito, à assistência social, além de outros direitos. (ADUS, 2016).

No entanto, apesar da exemplar legislação, do excelente trabalho realizado pelo ACNUR, pelas ONGs e dos avanços nas políticas públicas, os refugiados têm enfrentado alguns desafios, especialmente no que diz respeito ao acesso a direitos básicos, como o acesso educação. Percebe-se que muitas vezes, na prática, há algumas dificuldades na implementação de forma efetiva

dos direitos dos refugiados. É realmente necessário que haja um diálogo entre o sistema internacional e o interno, ou seja, uma estrita relação entre o Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil, como forma de efetivar cada vez mais a proteção dos refugiados, tendo em vista que o desafio maior na efetivação dos mecanismos de proteção está relacionado, em grande parte, na dependência da vontade política dos Estados.

A participação dos Estados através da ratificação dos documentos internacionais e elaboração de leis nacionais são imprescindíveis para salvaguarda dos direitos humanos dos refugiados, tanto em âmbito internacional e interno proteção. No entanto, apesar do estabelecimento de normas protetivas, há ainda muitas barreiras no que concerne a efetividade desses direitos na prática, e assim, muitos desses direitos não são efetivamente implementados.

Como explica Liliana Lyra Jubilut:

Ocorre que, com os problemas sociais enfrentados pelos Estados atualmente, agravados pelo fenômeno da globalização, é raro encontrar pessoas dispostas a flexibilizar os seus direitos para contemplar uma maior gama de titulares, residindo nesse fato um dos grandes entraves à difusão do Direito Internacional dos Refugiados, no que concerne à sua integração nos países de acolhida (JUBILUT,2007, p.206)

Dentro desse contexto, o presente estudo recai especificamente sobre os desafios na revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros dos refugiados. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas,

é importante entender que quando se trata de proteção aos direitos humanos é sempre fundamental a busca pelo aperfeiçoamento e adoção de medidas que garantam a efetiva proteção.

3. Desafios na revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil

A revalidação e o reconhecimento de diplomas estrangeiros tem sido um dos grandes desafios enfrentados no que concerne ao âmbito educacional no Brasil, isso porque diplomas de graduação precisam ser reconhecidos e diplomas de mestrado e doutorado devem ser revalidados para possuírem validade em território brasileiro. Constatase, ainda, que esse desafio é maior quando se trata de um conjunto de pessoas social e historicamente tão vulneráveis, como os denominados refugiados.

Assim, de acordo com o Parecer nº 309/2015 do Conselho Nacional de Educação, que recomendou a aprovação da nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2017:

Revalidação de diplomas de graduação ou reconhecimento nacional, no caso de diplomas de pós-graduação stricto sensu, pertinente à norma legal, representa o ato de dar validade a um ato já válido. No caso, dar validade, no âmbito nacional, a diplomas válidos nos países de origem das instituições e cursos que os emitiram. Trata-se, assim, desde logo, de promover, pelos atos indicados, a extensão plena dos direitos advindos da diplomação em países estrangeiros em território nacional. (MEC, Parecer CNE/CES nº 309/2015)

Dentro desse contexto, o presente artigo tem como objetivo abordar as principais barreiras impeditivas no que concerne a revalidação/reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil, além de verificar se a nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2017, estabeleceu inovações no sentido de desburocratizar o procedimento, com relação especificamente aos refugiados.

No sentido de compreender o contexto da problemática estabelecida no presente estudo, inicialmente, é importante tecer algumas considerações sobre os antecedentes legais para contextualizar o surgimento da nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, que veio com o intuito de facilitar o procedimento de revalidação e reconhecimento de diplomas expedidos por instituição do exterior.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece em seu Capítulo IV, sobre Educação Superior. O art. 48 preceitua que “os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular”.

Com relação a revalidação de diplomas de graduação o § 2º do citado art.48 estabelece que os “diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação”.

A revalidação de diplomas de graduação destina-se a análise de equivalência do curso estrangeiro no Brasil, não se trata, portanto, de um procedimento destinado a reavaliação dos conhecimentos. Assim, a universidade pública ao revalidar um diploma não está outorgando um

novo título, mas sim, revalidando, diante da documentação apresentada, um diploma emitido por instituição estrangeira idônea e que os estudos daquela determinada instituição são condizentes com os realizados no Brasil, atendendo as exigências da legislação brasileira.

O mesmo art.48 da LDB estabelece em seu § 3º que os “diplomas de mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior”.

Assim, o procedimento administrativo de revalidação de diploma de graduação é de responsabilidade das universidades públicas brasileiras, já o reconhecimento dos diplomas de mestrado ou doutorado pode ser feito também por instituições particulares.

Dentro desse mesmo contexto, pode ser citada a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 28 de janeiro de 2002, que veio para regulamentar o art.48, estabelecendo sobre normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Assim, de acordo com essa resolução, após a devida revalidação da instituição brasileira, os diplomas serão declarados equivalentes aos que são concedidos no país de origem. Além disso, a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, dispõe sobre o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu e versa sobre o reconhecimento de títulos de Mestrado e Doutorado obtidos em Instituições estrangeiras.

Assim, percebe-se que há um arcabouço jurídico sobre a matéria de revalidação/reconhecimento de diploma estrangeiros no país, no entanto, ao mesmo tempo, na prática todo esse sistema é considerado bastante falho, no

sentido de que há muitas barreiras para a conclusão efetiva de todo procedimento, principalmente, quando os requerentes são refugiados.

Oportuno, nesse momento, adentrar na análise referente aos principais desafios enfrentados, especificamente, pelos refugiados quanto ao cumprimento das exigências legais no procedimento de revalidação e reconhecimento dos diplomas a fim de estabelecer a problemática proposta neste estudo.

Primeiramente, é oportuno destacar que a própria Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997, denominada “Lei do Refúgio”, estabelece em seu art. 44 o seguinte: “O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados”.

Dessa forma, percebe-se que há a intenção de criação de uma política pública com o objetivo de facilitar o procedimento no reconhecimento e revalidação de diplomas de refugiados no Brasil. Ocorre que, tem-se constatado que na prática, muitas vezes, esse processo não tem atingido esse objetivo, pelo contrário, tem sido considerado como um procedimento burocrático, lento e oneroso. Conforme salientado no Parecer nº 309/2015 do Conselho Nacional de Educação:

São inúmeras as situações em que as práticas não permitem um tratamento adequado, próprio, a casos específicos. Embora todos os procedimentos sejam adaptados para serem aplicados, uniformemente, caso a caso, não há abertura para que, em determinadas

circunstâncias, particularidades sejam destacadas e insuficiências da regra sejam, ao menos, constatadas. (MEC, Parecer CNE/CES nº 309/2015)

Antes da nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, o procedimento de revalidação/reconhecimento de diplomas estrangeiros era distinto, variando de universidade para universidade. Além disso, cada processo era seguido de acordo com cada nível do diploma (graduação, mestrado, doutorado) ou ainda, dependendo da área de formação (direito, pedagogia, medicina, matemática, etc). Dessa forma, boa parte desse processo era realizado de forma discricionária por cada universidade/instituição.

O arcabouço jurídico não estabelecia de forma clara parâmetros para a realização de um trâmite adequado. Assim, tendo em vista a falta de regulamentação coerente os procedimentos de revalidação/reconhecimento eram realizados de acordo com os trâmites adotados por cada universidade/instituição, fator considerado problemático, conforme já salientado, uma vez que cada processo era realizado de forma distinta dependendo de cada caso.

Além disso, os procedimentos de revalidação/reconhecimento adotados no Brasil sempre seguiram uma tendência restrita, de comparação de disciplinas e medição de cargas horárias, esse rigor mostrava-se desatualizado em um âmbito global e dificultava o desenvolvimento de uma política nacional no sentido de facilitar a integração e o acesso à educação.

A burocracia no procedimento brasileiro, com certeza, tem sido um dos principais desafios para os refugiados, muitos deles chegam ao país sem saber o idioma e sem conhecer a legislação brasileira. Nesse

sentido, é importante que os funcionários sejam capacitados; essa, talvez, seja outra barreira, tendo em vista que muitos não têm proficiência em outros idiomas e não conhecem de forma correta o procedimento a ser adotado.

Somado a tudo isso, o processo de revalidação/reconhecimento exigia uma série de documentos, e como se sabe, muitos refugiados fogem do país de origem sem portar nenhum documento. Dentro desse contexto, a exigência de apresentação de diplomas do exterior, com certeza, é destacada como o maior obstáculo, pois muitos refugiados não trazem consigo seus diplomas, e conseguir o envio desses diplomas torna-se outro obstáculo, por tais motivos o procedimento era totalmente travado.

Devido a todos esses fatores problemáticos, o procedimento era considerado extremamente lento, pois não era fixado um prazo limite para a conclusão de todo o processo, assim cada instituição adotava seus prazos e procedimentos, além disso, tais prazos variavam de universidade para universidade, ficando os refugiados a depender de cada instituição/universidade. Nesse sentido o Parecer nº 309/2015 do Conselho Nacional de Educação estabelece:

Não é admissível que um processo leve até 10 anos, ou mais, para ser concluído. Isso é desconhecer e descaracterizar o direito ao serviço solicitado pelo cidadão. Prejuízos dessa monta não podem ser explicados pelo exercício da autonomia, que deve respeitar direitos civis, prazos e procedimentos estabelecidos também no conjunto da legislação brasileira. Não se pode, igualmente, admitir ausência

de zelo no processo de julgamento de um pedido de revalidação, especialmente quando do não enquadramento de um curso ou programa de pesquisa na nomenclatura existente na universidade, sem que haja iniciativas desta no sentido de proporcionar uma análise qualitativa do pedido. (MEC, Parecer CNE/CES nº 309/2015)

Realmente, é inadmissível que um procedimento demore tanto tempo assim para ser concluído, o que demonstra uma verdadeira violação aos direitos humanos dos refugiados, que além de passarem por tantas outras violações, enfrentam no Brasil, uma burocracia excessiva e uma tramitação tão lenta.

Dessa forma, percebe-se que todo o procedimento era considerado bem falho e de modo geral, muito oneroso, pois as taxas e traduções possuíam um preço alto, além disso, a tramitação era considerada bem lenta e muito burocrática. Conforme salientado, cabe citar novamente, o Parecer nº 309/2015 do Conselho Nacional de Educação:

Nosso desafio é, assim, mantendo o sistema seguro, proporcionar flexibilidade para os casos nos quais a prática se caracteriza como excesso e, em decorrência, em atrasos, dificuldades e até deficiências em revalidar diplomas e títulos de interesse da formação, da cultura, da economia e da sociedade brasileira. (MEC, Parecer CNE/CES nº 309/2015)

Dentro desse contexto, já se via a necessidade de criar mecanismos para desburocratizar o processo e

diminuir os custos, reduzindo os prazos de espera para o procedimento de revalidação/reconhecimento dos diplomas dos refugiados. Oportuna manifestação do Ministro da Educação Mendonça Filho:

A burocracia não pode atrapalhar a vida das pessoas; devemos ter uma burocracia que proteja o Estado, que resguarde os direitos do cidadão, mas que não crie situações em que as pessoas levem dez anos para ter o reconhecimento de um diploma. Isso é coisa do século passado ou retrasado e é inaceitável. (MENDONÇA FILHO, 2016)

Dessa forma, diante dos problemas enfrentados em tais procedimentos, o que se percebia era a efetiva necessidade de estabelecer parâmetros para os procedimentos de revalidação/reconhecimento dos diplomas estrangeiros, motivo pelo qual o Ministério da Educação aprovou a Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

Nesse sentido, oportuno citar o Parecer nº 309/2015 do Conselho Nacional de Educação:

É papel do Conselho Nacional de Educação, como organismo do Estado brasileiro, zelar para que serviços essenciais e estratégicos, como o de revalidação de diplomas, sejam prestados de forma a permitir o maior

proveito ao País, colaborando com os diversos setores da economia, com as políticas públicas de suporte ao desenvolvimento social e com o desenvolvimento do sistema brasileiro de educação superior, pós-graduação e pesquisa. Nem indivíduos, nem instituições podem sobrepor interesses à finalidade da formação e da produção de conhecimento que baliza e garante o desenvolvimento social, econômico e o bem-estar da população do nosso País. (MEC, Parecer CNE/CES nº 309/2015)

Feita essa breve exposição dos principais desafios e dos antecedentes legais, é importante adentrar na análise no que concerne especificamente aos refugiados, tendo como paradigma a nova Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016, que veio com o intuito de facilitar o procedimento de revalidação e reconhecimento de diplomas expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

4. Refugiados e o novo procedimento de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros: análise da Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016

A nova Resolução nº 3 de 22 de junho de 2016 do Conselho Nacional de Educação estabelece normas sobre revalidação de diplomas de cursos de graduação e reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

De acordo com o art.1º da nova resolução:

Os diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*

(mestrado e doutorado), expedidos por instituições estrangeiras de educação superior e pesquisa, legalmente constituídas para esse fim em seus países de origem, poderão ser declarados equivalentes aos concedidos no Brasil e hábeis para os fins previstos em lei, mediante processo de revalidação ou reconhecimento, respectivamente, por instituição de educação superior brasileira, nos termos da presente Resolução (Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016)

A revalidação de diplomas de graduação obtidos no exterior será realizada por universidades públicas brasileiras, que estejam regularmente credenciadas, que ofereçam cursos do mesmo nível e área ou equivalente. A nova resolução incube a responsabilidade ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESu), para estabelecer as orientações gerais sobre a trâmite dos procedimentos de revalidação de diplomas de graduação.

De acordo como a nova Resolução os diplomas de cursos de pós-graduação stricto sensu, ou seja, mestrado e doutorado de universidades estrangeiras só serão reconhecidos por universidades brasileiras regularmente credenciadas e que são avaliados, autorizados e reconhecidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), e que deverão estar na mesma área de conhecimento, no mesmo nível de equivalente ou superior.

Coube à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) informar os procedimentos relativos às orientações gerais e comuns de tramitação dos processos de solicitação de reconhecimento

de diplomas de mestrado e doutorado em um prazo máximo de 180 dias.

Depois desse procedimento, o processo de reconhecimento de diplomas obtidos no exterior deverá ser admitido a qualquer data e concluído no prazo máximo de 180 dias, prazo que começa a contar a partir da data do recebimento do protocolo na universidade responsável pelo processo ou de registro eletrônico equivalente.

A Capes, juntamente com as universidades disponibilizará informações sobre os processos de reconhecimento de diplomas de cursos de pós-graduação stricto sensu, como: relação anual de programas de pós-graduação stricto sensu do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); relação de cursos de pós-graduação stricto sensu que integram acordo de cooperação internacional, detalhando os termos do acordo, e a justificativa; e relação de cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu estrangeiros que tiveram diplomas já submetidos ao processo de reconhecimento no Brasil nos últimos dez anos e seu resultado.

Os processos de revalidação e de reconhecimento que já se encontram em andamento, ou seja, aqueles que já foram protocolados em universidades deverão ser finalizados no prazo máximo de 90 (noventa dias) contados a partir da nova resolução. Além disso, aqueles que tiverem processo de revalidação ou reconhecimento em andamento poderão optar por novo protocolo, nos termos da Resolução, em até 30 dias.

Em virtudes dos desafios na revalidação/reconhecimento de diplomas especificamente pelos refugiados, pode-se dizer que a nova Resolução nº 3 estabeleceu grandes avanços como forma de facilitar o procedimento.

Primeiramente, pode-se destacar o art. 4º da nova resolução que dispõe de uma tramitação mais rápida, tendo em vista que estabeleceu prazos máximos, o que acaba por reduzir o tempo de espera e custos no decorrer do processo. Nesse sentido, de forma coerente a nova resolução estabelece:

Art. 4º (...) §4º: “O processo de revalidação de diplomas de cursos superiores obtidos no exterior deverá ser admitido a qualquer data pela universidade pública e concluído no prazo máximo de até 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data do protocolo na universidade pública responsável pelo processo ou registro eletrônico equivalente. (Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016)

Com relação ao reconhecimento de diplomas (mestrado e doutorado), a resolução estabelece no mesmo sentido:

Art. 17 (...) §4º O processo de reconhecimento de diplomas obtidos no exterior deverá ser admitido a qualquer data e concluído no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data do recebimento do protocolo na universidade responsável pelo processo ou de registro eletrônico equivalente. (Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016)

Além disso, outro grande avanço estabelecido pela nova resolução foi a possibilidade de realização de provas de conhecimentos, quando não for possível a apresentação

do diploma, reconhecendo a vulnerabilidade e as dificuldades vivenciados pelos refugiados, que muitas vezes, fogem de seus países sem documentação. É o que foi estabelecido de forma coerente no art. 8º, §3º da nova resolução:

Refugiados estrangeiros no Brasil que não estejam de posse da documentação requerida para a revalidação, nos termos desta Resolução, migrantes indocumentados e outros casos justificados e instruídos por legislação ou norma específica, poderão ser submetidos à prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como forma exclusiva de avaliação destinada ao processo de revalidação. (Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016)

Isso, com certeza, foi uma conquista, uma vez que muitos refugiados abandonam seus países sem ao menos poder trazer a documentação, o que dificultava como já analisado no presente estudo, o procedimento de revalidação, tendo em vista que antes da nova resolução a apresentação do diploma era exigência necessária para conclusão do processo.

Conforme salientado Concepta Margaret McManus Pimentel, diretora de Relações Internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): “A nova legislação estabelece normas e prazos que são importantes tanto para as instituições realizarem as revalidações e reconhecimentos quanto para as pessoas que os solicitam”. (MEC, 2016)

Nesse sentido, ao cabo da presente análise percebe-se que os principais problemas que envolvem o procedimento com relação aos refugiados foram superados, pois ao simplificar a revalidação/reconhecimentos de diplomas, a nova resolução facilitou o acesso e integração dos refugiados ao ensino superior.

Oportuna manifestação do então Secretário Nacional de Justiça, Beto Vasconcelos, “a nova Resolução, aprovada pelo Ministério da Educação, soma-se a outros esforços do governo de promover políticas de integração local, de geração de renda e de promoção da autonomia dos migrantes e refugiados (...)” (ACNUR, 2016)

O secretário de Educação Superior do MEC, Paulo Barone, disse que o processo de validação nacional dos diplomas estrangeiros passará a verificar o mérito científico e acadêmico dos cursos e instituições dos diferentes países. “A burocracia não pode superar o mérito”, afirmou. Segundo Barone, não faz sentido uma sistemática de validação de diplomas pautada em comparar carga horária e disciplinas. Apesar das mudanças estabelecidas pela nova legislação, ele assegura que a desburocratização dos procedimentos não significará menor rigor com cursos de mérito duvidoso no exterior. (MEC, 2016)

5. Considerações Finais

Conforme analisado, o país possui uma legislação exemplar com relação à proteção dos refugiados e possui políticas públicas considerados bem estruturadas no acolhimento e integração, mas apesar dos avanços alcançados, percebe-se que há, ainda, algumas barreiras impeditivas no acesso a direitos básicos, como o acesso à educação.

O Brasil tem demonstrado preocupação com a proteção dos refugiados, mas, quando se trata de proteção aos direitos humanos é sempre necessário o aperfeiçoamento. Dessa forma, as políticas públicas devem ser criadas levando em consideração a vulnerabilidade dos refugiados, o que permitirá uma melhor proteção, diante dos desafios atuais. É importante destacar que essas ações destinadas na efetiva integração são imprescindíveis para assegurar-lhes a garantia de proteção aos seus direitos humanos.

Dentro do contexto educacional, pode-se afirmar que a Resolução nº 3 de 22 de junho de 2016 do Conselho Nacional de Educação, aprovada pelo MEC, demonstra que o país tem-se preocupado com as questões de proteção aos direitos humanos dos refugiados, uma vez que a nova resolução dispõe sobre parâmetros e estabelece prazos para o procedimento de revalidação/reconhecimento de diplomas estrangeiros, medidas que se mostram de extrema relevância diante dos atuais desafios enfrentados pelos refugiados no Brasil.

Além disso, a nova resolução prevê, especificamente, sobre a possibilidade dos refugiados que não estejam de posse da documentação requerida para a revalidação dos diplomas serem submetidos à prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como mecanismo exclusivo de avaliação no processo.

Cabe destacar, que a nova resolução possui, assim, um caráter mais abrangente da política pública de eficiência e efetividade no que concerne a sua aplicação dentro da temática refugiados. Além das oportunidades de inserção em atividades de interesse educacional, econômico e social, o processo de revalidação e

reconhecimento, com certeza, constitui um exemplo de efetiva integração na sociedade acolhedora, o que demonstra mais uma vez que o Brasil tem-se destacado tanto na legislação como nas políticas públicas de acolhimento para garantir os direitos humanos dos refugiados.

Portanto, diante da análise estabelecida entre os desafios e a nova resolução, pode-se afirmar que a Resolução nº 3 de 22 de junho de 2016, realmente, estabeleceu medidas que facilitaram o procedimento de revalidação/reconhecimento, o que permite, na prática, que os refugiados tenham acesso aos direitos de forma mais rápida, menos burocrática, menos onerosa e, principalmente, mais digna, como forma de proteção efetiva aos direitos humanos dos refugiados no Brasil.

Referências

ACNUR. *60 anos de ACNUR: Perspectivas de futuro.*

Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2011/60_anos_de_A_CNUR_-_Perspectivas_de_futuro.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

ACNUR. *A missão do ACNUR.* Disponível em:<

www.acnur.org/portugues/informacao-geral/a-missao-do-acnur/>. Acesso em: 29abr. 2017.

ACNUR. *Brasil facilita a revalidação de diplomas*

estrangeiros. Disponível em: <

<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/brasil-facilita-a-revalidacao-de-diplomas-estrangeiros/>> Acesso em: 05 jul. 2017.

ACNUR. *Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados*. Disponível em:<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso: em 28 abr.2017.

ACNUR. *Declaração de Cartagena*. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ACNUR. *Lei 9474/97 e Coletânea de Instrumentos de Proteção Internacional de Refugiados e Apátridas*. Disponível em:<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Lei_9474-97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_dos_Refugiados2015.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

ACNUR. *Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo*. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2016/Protegendo_Refugiados_no_Brasil_e_no_Mundo_2016.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

ACNUR. *Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados*. Acesso em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_

Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967>.
Disponível em: 28 abr. 2017.

ACNUR. *Refugio e Hospitalidade.*

Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2016/livro_refugio_e_hospitalidade_distribuicao_web.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

ACNUR. *Refúgio no Brasil.* Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

ADUS. *Relatório Adus 2016.* Disponível em:<
www.adus.org.br/programas/projeto-pesquisa-e-conteudo/relatorio-adus-2016/>. Acesso em: 28 abr.2017.

ANDRADE, José H. Fischel. *Direito internacional dos refugiados: evolução histórica (1921-1952)*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. A proteção jurídica dos grupos vulneráveis e das minorias. *Revista Brasileira de Estudos Constitucionais*, Belo Horizonte, v. 4, n.13, p.31-73, jan-mar. 2010.

APPIO, Eduardo. *Direito das minorias*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

BÓGUS, Lúcia Maria Machado; RODRIGUES, Viviane Mazine. *Os refugiados e as políticas de proteção e*

acolhimento no Brasil: História e Perspectivas. Dimensões, vol.27, 2011, p.101-114.

BRASIL, *Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 28 abr.2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm>. Acesso em: 28 abr.2017.

BRASIL. *Decreto nº 50.215 de 28 de janeiro de 1961*. Disponível em: <ww2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50215-28-janeiro-1961-389887-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr.2017.

BRASIL. *Decreto nº 70.946, de 07 de agosto de 1972*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1970-1979/D70946.htm>. Acesso: 28 abr. 2017.

BRASIL. *Novas regras vão facilitar a validação de diplomas emitidos por instituições do exterior*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/43071-novas-regras-vao-facilitar-a-validacao-de-diplomas-emitidos-por-instituicoes-do-exterior>> Acesso em: 05 jul.2017.

BRASIL. *Resolução do CNE estabelece normas para revalidação de diplomas obtidos no exterior*. Disponível em: <www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7954-128>

resolucao-do-cne-altera-processo-de-reconhecimento-e-revalidacao-de-diplomas-obtidos-no-exterior> Acesso em: 12 jul.2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 3, de 22 de junho de 2016 – Portal MEC*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. *Revalidação/Reconhecimento de Diplomas – Normativos*. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20871-parecer-309-camara-superior-educacao-2015-ces-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 jun. 2017.

CANÇADO, Antônio Augusto. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*. vol. I. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

CANÇADO, Antônio Augusto. *Tratado de direito internacional dos direitos humanos*.vol. III. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

CANÇADO, Antônio Augusto; PEYTRIGNET, Gérard; SANTIAGO, Jaime Ruiz. *Las três vertientes de la proteccion internacional de los derechos de la persona humana*. 1. ed. México: Editorial Porrúa, 2003.

GODINHO, Fabiana de Oliveira. *A proteção internacional dos direitos humanos*. Belo Horizonte, Del Rey, 2006.

JUBILUT, Liliana Lyra (Coord). *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL) : IPEA, 2015. Disponível em: ensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.

JUBILUT, Liliana Lyra. *O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. *Curso de direito internacional público*. 10.ed.rev., atual.e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. *Cursos de direitos humanos*. 3.. ed. rev., atual. e ampl São Paulo: Método, 2016.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. *Tratados internacionais de direito humanos e direito interno*. São Paulo: Saraiva, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. *Agência da ONU pede maior cooperação para atender refugiados da américa central*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia-da-onu-pede-maior-cooperacao-para-atender-refugiados-da-america-central/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

NAÇÕES UNIDAS. *Em cúpula de líderes em NY Brasil reafirma compromisso com proteção e dignidade de refugiados*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/em-cupula-de-lideres-em-ny-brasil-reafirma-compromisso-com-130>>

protecao-e-dignidade-de-refugiados/>. Acesso em: 03 maio 2017.

NAÇÕES UNIDAS. *Países tem que aprender a lidar com diversidade e garantir direitos de refugiados e migrantes*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-paises-tem-que-aprender-a-lidar-com-diversidade-e-garantir-direitos-de-refugiados-e-migrantes>>. Acesso em: 02 maio 2017.

PEREIRA, Luciana Diniz Durães. *O direito internacional dos refugiados: análise crítica do conceito de “refugiado ambiental”*. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 16. Ed., rev., ampl. e atual., São Paulo: Saraiva 2016.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Valmir César Pozzetti³⁸
André Oliveira da Soledade³⁹

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a Legislação Educacional e verificar se ela contribui para a participação efetiva do educando, na defesa ambiental, seja na informação contra os impactos causados pela exploração irracional, seja pela participação em ações cotidianas da população. Verificou-se que a atuação dos professores estimulando o aprendizado, a participação e o conhecimento das legislações correlatas, apresenta um resultado positivo no tocante à preservação da natureza para as presentes e futuras gerações. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a do método dedutivo e, quanto aos meios a pesquisa foi a bibliográfica e documental, com coleta de informações na Secretaria Municipal de Educação – SEMED MANAUS. O resultado a que se chegou foi o de que a ausência de Educação Ambiental e participação, tendem à mitigação ambiental, contrária à Constituição que responsabiliza ao Poder Público e a Coletividade no tocante à preservação ambiental. No tocante à finalidade, a pesquisa foi a qualitativa.

³⁸ Doutor em Biodireito pela UNILIM - Université de Limoges/França. Professor Adjunto da UFAM – Universidade Federal do Amazonas e professor Adjunto da UEA – Univ. do Estado do Amazonas.

³⁹ Mestre em direito Ambiental pela UEA – Universidade do Estado do Amazonas; Professor da Faculdade Dom Bosco em Manaus/AM.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Participação; Cidadania; Estado Democrático de Direito; Direitos Fundamentais.

Abstract

The objective of this research was to analyze the Educational Legislation and ensure that it contributes to the effective participation of the learner, in environmental protection, either in the information against the impacts caused by the irrational exploitation, either by participating in everyday actions of the population. It was found that the performance of teachers encouraging learning, participation and knowledge of related legislation, presents a positive result as regards the preservation of nature for present and future generations. A methodology to do foi utilizada nesta pesquisa método by deduction and quantos aos meios in pesquisa foi a bibliográfica and documental, com coleta de informações na Secretaria Municipal de Educação – SEMED MANAUS. The result reached was that the absence of environmental education and participation, tend to environmental mitigation, contrary to the Constitution that responsibility to the Government, and the collective in terms of environmental preservation. With regard to the purpose, the research was the qualitative.

Keywords: Environmental Education; Participation; Citizenship; Democratic state; Fundamental rights.

1. Introdução

A humanidade vem tomando com mais intensidade, a consciência de que se vivencia uma **crise ambiental**. Percebeu-se que não se trata apenas de poluição de áreas isoladas, mas de uma real ameaça aos próprios seres humanos.

Neste debate não há polo passivo ou ativo; sociedade e Poder Público caminham juntos, uma vez que, tratar de meio ambiente, não é tratar de uma parcela da sociedade, e sim de um direito difuso que afeta a todos indistintamente.

Os problemas relacionados aos recursos ecológicos e sociais, intimamente associados, são considerados uma cadeia complexa de inter-relacionamentos, já que a má utilização dos recursos naturais gera riscos e danos à vida humana, animal e vegetal e se agigantam em ocorrência e escala de comprometimento.

O objeto deste estudo reside na pesquisa sobre a participação da coletividade em relação à defesa do meio ambiente, dentro de um Estado democrático de Direito, tendo a Educação Ambiental como um de seus expoentes.

Os objetivos da pesquisa são analisar as bases jurídicas e sociais da Educação Ambiental, dentro de um conceito legal. E ainda, analisar historicamente tal ramo educacional como instrumento de transformação ambiental e social, examinar as legislações disponíveis acerca da Educação Ambiental e estudar o caso da SEMED, verificando-se a forma como é oferecida aos seus destinatários enquanto Instituição educacional.

A problemática que emerge neste contexto é : de que forma a Educação ambiental poderá contribuir na formação sócio-ambiental dos discentes do ensino fundamental e médio?

A pesquisa se justifica tendo em vista que a ação humana é profunda modificadora do meio ambiente, mas o inverso também pode ser verdadeiro. A participação pode ser explorada e colocada de maneira mais ativa aos cidadãos nos destinos da coletividade, fazendo-se valer a Constituição Federal de 1988 e os princípios da Declaração da Rio92 sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

A educação como instrumento do Princípio da Participação pode ser a base segura capaz de sustentar as ações humanas sobre a terra, sendo necessária a participação através

da Educação Ambiental e da informação em todos os níveis de ensino, seja ele formal ou não formal, contribuindo para a implementação de um padrão de civilização distinto do vigente, pautado na ética da relação sociedade e natureza, sendo a Educação Ambiental, elemento estratégico para a participação da coletividade.

2. Educação ambiental: considerações, histórico e conceitos

As problemáticas ambientais que vivenciamos são frutos da utilização e pressão indiscriminada sobre o meio ambiente. A má utilização ocorre, em virtude da falta de conhecimento da população, em geral, e da ganância do Poder Econômico.

Visando dar alternativas para a problemática ambiental, Pedrini (1997, p. 11) esclarece que se tem “a educação como um dos melhores meios para a difusão da informação”, em detrimento da falta de conhecimento.

Especificamente, a Educação Ambiental como ramo da Educação, visa formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos, sendo um modelo de educação divergente do modelo capitalista vigente, dando ênfase aos valores éticos, à justiça social, à solidariedade e à cooperação.

Nessa ótica, Philippi Jr e Pelicioni (2005, p. 4) afirmam que:

A ecologia, desde seu surgimento, só se ocupou do equilíbrio entre os ecossistemas, do meio ambiente natural e do estudo das relações entre os seres vivos e não vivos, sem estabelecer relação entre esses e o sistema socioeconômico. Embora reconhecesse os resultados da ação antrópica, havia a

preocupação com os efeitos, mas não com os fatores que os causaram, nem com a identificação de estratégias para mudança, prevalecendo, portanto, uma visão extremamente reducionista.

A ecologia por si só não soluciona os problemas ambientais causados pela ação indiscriminada do ser humano em relação à natureza, ao passo que, a Educação Ambiental, tendo surgido, inicialmente com o intuito de dar respostas aos problemas ambientais vigentes, pode contribuir significativamente para a solução desta problemática, vez que, ao contrário, pode se utilizar da ecologia e de suas ramificações para dar respostas aos problemas ambientais através da estreita relação entre o pensar e o agir.

Várias abordagens têm sido feitas ao longo dos anos em relação ao surgimento da Educação Ambiental. Historicamente, remonta ao ano de 1779, onde, na Inglaterra, o escocês Patrick Geddes, considerado o "pai da Educação Ambiental" demonstrava preocupação com as consequências no ambiente natural pelos efeitos da Revolução Industrial e o processo de urbanização vigente à época.

Acerca da conceituação de Educação Ambiental, inicialmente é necessário que se entenda o que é meio ambiente. De acordo com Pierre Jorge citado por Reigota (2014, p. 34):

Ao mesmo tempo o meio é um sistema de relações onde a existência e a conservação de uma espécie são subordinadas aos equilíbrios entre processos destrutores e regeneradores e seu meio – o meio ambiente é o conjunto de dados fixos e de equilíbrios de forças concorrentes que condicionam a vida de um grupo biológico.

Reigota (2014, p.36), por sua vez, define meio ambiente como:

Um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade.

Meio ambiente envolve aspectos naturais e sociais. A compreensão acerca da Educação Ambiental envolve não apenas a relação entre o ser humano e natureza, mas também a relação entre este e tudo que está em sua volta em termos sociais e culturais.

A modalidade de Educação Ambiental foi proposta legalmente para o Brasil em 1981 através da Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA, com o objetivo de difundir o conhecimento ambiental objetivando a conscientização quanto à preservação do meio ambiente e a utilização dos recursos naturais de forma sustentável.

No ano de 1999 a Educação Ambiental foi sistematizada com a criação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Lei nº 9.795/1999, estabelecendo:

Art. 1º "Entendem-se por **educação ambiental** 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." (gn)

Este conceito jurídico está ligado à construção de valores individuais e coletivos, indutor de habilidades que tornem os cidadãos capazes de atuar na conservação do meio ambiente. A PNEA foi criada para introduzir a Educação Ambiental de forma permanente na educação tradicional através de sua inserção nos currículos escolares, e também, através de políticas públicas e também na educação informal. Trata-se de um conceito amplo, que ultrapassa a questão ecológica ao dispor que conhecimentos e habilidades sejam incorporados e que atitudes sejam formadas a partir de valores éticos de justiça social.

No mesmo sentido Reigota (2009, p.14) ensina que:

A educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma “nova aliança” (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade.

A Educação Ambiental, dessa forma, é questionadora, criativa, inovadora e crítica. Porém, isolada, não irá resolver os problemas ambientais do planeta, mas pode influenciar de maneira positiva para tais resoluções, uma vez que forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, ajudando-os a definir os critérios, os problemas e as alternativas, auxiliando e buscando juntamente com estes cidadãos as alternativas para realidades específicas, visto que cada ser humano não vive isolado e que as mudanças dependem de toda a coletividade para a solução dos problemas que estes enfrentam.

O surgimento da educação ambiental está ligado a algumas catástrofes ambientais como o que ocorreu no início da década de 1950 com os moradores de Londres, onde a capital do país que originou a Revolução Industrial, no século XVIII, foi

envolta por uma poluição atmosférica de origem industrial matando milhares de pessoas em 1952.

Em 1972, o Clube de Roma⁴⁰ publicou um relatório chamado "Os Limites do Crescimento", onde se fazia uma previsão bastante pessimista do futuro da humanidade, caso as bases do modelo de exploração da natureza não fossem modificadas. Também em 1972, a Organização das Nações Unidas – ONU realizou em Estocolmo, Suécia, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano. Nessa conferência foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, marco referencial em questões ambientais.

Sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental, Tozoni-Reis (2004, p. 3) ensina que:

Desde a Revolução Industrial, a atividade interventora e transformadora do homem em sua relação com a natureza vem tornando-se cada vez mais predatória. A década de 1960 pode ser considerada uma referência quanto à origem das preocupações com as perdas da qualidade ambiental.

Devido à perda da qualidade ambiental, surgiram vários eventos internacionais com o intuito de se debater sobre as preocupações ambientais, com destaque para a Conferência de Belgrado na Iugoslávia em 1975, onde foi editada a Carta de Belgrado com os princípios da Educação Ambiental que contribuem para o exercício da participação.

⁴⁰O Clube de Roma é um grupo de pessoas ilustres que se reúnem para debater um vasto conjunto de assuntos relacionados à política, economia internacional e, sobretudo, ao meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. O Clube de Roma foi fundado em 1968 pelo industrial italiano Aurélio Peccei e pelo cientista escocês Alexander King.

Acerca desta Conferência, Galli (2012, p.70) ensina que:

A Carta de Belgrado dispõe que a educação ambiental deve ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças e voltada para os interesses nacionais; deve objetivar a descoberta das causas dos problemas ambientais e o desenvolvimento e aprimoramento de senso crítico e de habilidades que favoreçam a solução desses problemas.

Devido ao seu caráter contínuo, verifica-se que os problemas ambientais afetam a todos e não apenas uma parcela da população, e por esse motivo, deve-se democratizar o seu conhecimento de modo que todos compreendam seu papel no enfrentamento da questão ambiental para mudar a forma de agir e pensar, para trazer um grande e positivo impacto ambiental.

Outro importante evento foi a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, na Geórgia no ano de 1977, um dos eventos mais importantes para a Educação Ambiental em nível mundial, onde foram planejados objetivos e estratégias para a Educação Ambiental. As definições dessa Conferência continuam muito atuais, sendo adotadas por governos, educadores e doutrinadores.

Outro destaque foi o Seminário sobre Educação Ambiental, realizado na Costa Rica no ano de 1979. Todos os eventos citados surgiram das preocupações com o meio ambiente e da necessidade em se estabelecer uma Educação Ambiental capaz de cessar os efeitos nocivos da crise ambiental.

No período pós-Estocolmo/1972 tem início um processo de tomada de consciência de que os problemas ambientais são problemas universais e não apenas locais. Inicia-se um profundo

questionamento dos conceitos de progresso e crescimento econômico, onde uma das ideias centrais era a de que os seres humanos não apenas estavam destruindo o meio ambiente, como também colocando sua própria espécie em risco de extinção.

Visando atender a demanda mundial voltada às questões ambientais e às políticas de Estado, no Brasil foi editada a Lei 6.938/81, criando a Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA e também para consolidar ações que alguns governos locais vinham realizando.

A PNMA, em seu art. 2º, X estabelecia que incumbe ao Estado promover, sob forma de política pública, a “educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Posteriormente, a Educação Ambiental foi recepcionada e consagrada no Brasil, na Constituição Federal de 1988 – CF/88, apresentando, dessa forma, relação direta com o Princípio da Participação em matéria ambiental, como um dos elementos-chave que conformam tal conceito.

Democraticamente, traz estreita relação com o princípio da participação ambiental segundo ensina Sarlet e Fensterseifer (2014, p. 156) como “uma forma de assegurar autonomia e proporcionar a tomada de consciência aos indivíduos e aos grupos da sociedade civil organizada para agirem no plano político”.

A ECO-92, entre os vários documentos que produziu, destaca-se a Carta da Terra: declaração de princípios da Eco-92, sem força de lei e sem detalhamento de medidas concretas a serem adotadas e a Agenda 21⁴¹: documento operacional da ECO-92, trata da educação ambiental:

⁴¹ A Agenda 21 é um dos reflexos da Conferência Rio-92, um programa de ações recomendado para todos os países nas suas diversas instâncias e setores para colocarem em prática a partir

36.1 O ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados virtualmente a todas as áreas da Agenda 21 e ainda mais próxima das que se referem à satisfação das necessidades básicas, fortalecimento institucional e técnica, dados e informação, ciência e papel dos principais grupos... (*omissis*)

E define como áreas prioritárias:

36.2 As áreas de programas descritas neste capítulo são:

- a) Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável;
- b) Aumento da conscientização pública;
- c) Promoção do treinamento.

O **Capítulo 36 da Agenda 21**, referente à Educação Ambiental, propõe um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.

Em termos de Políticas Públicas de Educação, o surgimento da Educação Ambiental aconteceu em dezembro de 1994, onde o governo brasileiro criou o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA e, no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi promulgada, tratando, dentre vários temas, da educação cidadã, e posteriormente seria incluída a Educação Ambiental, fruto de outro tópico deste trabalho.

da data de sua aprovação – 14 de junho de 1992 e ao longo de todo século 21.

Pelo observado, foi reiterada a importância da Educação Ambiental no processo de sensibilização pública para a sustentabilidade, através de um processo de aprendizagem coletiva, com a participação de todos os segmentos da sociedade.

A orientação foi dirigida, também, para a mudança de vida dos homens, isto é, buscar alternativas de consumo em diversos setores cruciais e uma mudança rápida e radical em comportamentos e estilos de vida, incluindo-se aí as mudanças no padrão de consumo e produção.

Em termos de legislação nacional, o marco regulatório foi a aprovação da Lei 9.597/99, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, conhecida como a Lei da Educação Ambiental para assegurar, por meio dessa política de ações, o equilíbrio das diversas dimensões da sustentabilidade, quais sejam: a ambiental, a social, a econômica e a cultural. Ademais, a PNEA passou a ser um importante elemento de fortalecimento para a PNMA, considerando que as linhas de ação compreendem a gestão e planejamento da educação ambiental no país, a formação de educadores ambientais e a comunicação para educação ambiental.

Furlan e Paiano (2013, p. 16), acerca da Educação Ambiental, ensinam que:

... é possível inferir que o saber ambiental não significa tão somente a reprodução de conhecimentos. É forma de construir uma consciência e ética ecológica, que possibilite a mudança de comportamento na sociedade e a participação democrática na gestão do processo de desenvolvimento. Além disso, problematiza o conhecimento com o fim de funcionalizar os processos econômicos e os processos tecnológicos, ajustando-os aos objetivos do equilíbrio ecológico.

Pelo observado, ultrapassa a reprodução de conhecimentos e não se relaciona diretamente, e apenas, à fauna e à flora, pois a torna muito próxima à ecologia e a biologia. A Educação Ambiental pode, através de suas propostas educacionais, motivar atitudes conscientes e principalmente os cuidados que se deve ter com o meio ambiente de uma forma geral, sendo sua função, a possibilidade de atuação futura para a mudança do quadro de degradação ambiental e está ligada, segundo Reigota (2014, p. 13) “(...)com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. Assim, a educação ambiental prepara o cidadão para gerir suas relações sociais para com a natureza.

Galli (2012, p.45), assina que:

A educação ambiental prepara as pessoas para o exercício de sua participação efetiva no processo de mudança de hábitos e de contribuição para o amparo ao meio ambiente. O futuro da vida na Terra não pode e não deve ser decidido apenas e tão somente pelos detentores dos poderes, sejam eles quais forem. A participação consciente de todas as pessoas na luta para enfrentar a crise ecológica que assola o mundo é de total primazia.

O estímulo à participação consciente é um dos objetivos da Educação Ambiental, sendo um meio eficaz para a mudança do pensamento e dos hábitos dos indivíduos, levando-os a compreender que são os principais agentes de mudança e que esta, só vai acontecer mediante atitudes de preservação, cuidado e manutenção do meio ambiente.

2.1. Cidadania e Participação Ambiental

Historicamente, o termo cidadania nasceu na Grécia, quando todo homem que participava do culto da cidade – onde se originavam todos os direitos civis e políticos – era chamado cidadão.

Segundo Oliveira e Guimarães (2004, p.83): “a cidadania representava o direito de ser ouvido em assembleia, ou seja, o direito de participar das grandes questões que diziam respeito à cidade”. Hoje, o termo mudou, ganhou outros significados, mas é comum ao longo dos anos, a capacidade que a cidadania tem em trazer consigo a palavra participação.

O conceito de cidadania não se esgota na dimensão formal da política e do direito, é preciso perceber a dinâmica desses conceitos. A educação para a cidadania é um processo em construção, onde cada país tem um nível de cidadania diferenciado, de acordo com o seu momento histórico. Em termos de educação ambiental, é notório o desconhecimento dos direitos e deveres por parte da população ou, se os conhece, não os exige.

Oliveira e Guimarães (2004, p.99) afirmam que:

A cidadania é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, que tem como finalidade não permitir que do cidadão seja usurpado o poder. Quando se estabelecem entre os homens e entre estes e o Estado um maior número de relações de força ruma-se, invariavelmente, para a temida usurpação acima referida.

Tendo a cidadania como fundamento de poder de participação, o mesmo ocorre para com a participação ambiental. A cidadania permite a constância da participação popular, sendo

indispensável para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, visto que se trata de um lugar de participação, podendo ainda ampliar o termo cidadania, de mera participação nas eleições, para uma cidadania plena, de observância às questões ambientais e sociais.

Dessa forma, cidadania e Educação Ambiental têm em comum, o pertencer a uma coletividade e criar identidade com ela. A Educação Ambiental, como formação e exercício de cidadania, traz consigo uma nova forma de relação homem-natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo.

O particular por muitas vezes não se considera um componente da natureza, mas um observador e/ou explorador desta, visto que ainda guarda resquícios da fase do antropocentrismo na qual se considera o ser mais importante e onde todos os outros seres devem servir aos seus interesses; neste sentido a natureza e tudo em sua volta devem colaborar para seu crescimento e preservação.

Neste sentido, Galli (2012, p. 36) afirma:

Muito embora o homem acredite deter o poder absoluto sobre o Universo, nem mesmo o mais inteligente exemplar dessa espécie foi capaz de gerar vida em condições que não necessitem ar puro para respirar, água límpida para matar a sede e alimento para sorver e nutrir as células. Essa falsa sensação de poder – que encobre o real estado de insignificância do ser humano perante o meio ambiente – faz com que muitas pessoas busquem explicações sobrenaturais para seu comportamento, [...] e assim possuir a incumbência divina de deter a natureza malvada e inexplorada, desbravando-a, bem como de matar os animais selvagens perigosos, domesticando-os, aprisionando-os ou transformando-os em troféus.

A Educação Ambiental deve desmistificar essa ideia antropofágica que acompanha os seres humanos e demonstrar ao cidadão que as suas ações diretas e indiretas com relação à natureza e ao meio em que vive irão contribuir para o deterioramento ou não das condições de vida através do crescimento econômico ordenado e ajustado.

Galli (2012, p. 37) ainda afirma que “não se pode deixar de acreditar na capacidade do ser humano de organizar-se socialmente e reagir diante das adversidades, ainda que essas desventuras tenham sido criadas por ele próprio”.

Visando tal compreensão, Carvalho (2004, p.163) completa:

Para tanto a educação ambiental deve auxiliarnos em uma compreensão do meio ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir com os elementos físico-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los.

Em busca desse significado cidadão, o ser humano aprende pelo ato e/ou ação de estudar, dispor de tempo para buscar informações, conhecimentos, mudar atitudes, modo de pensar e no sentido da educação ambiental, deve colocar-se na posição de sujeito participativo da ação que vai influenciar positivamente nas questões ambientais. O cidadão tem o poder de escolher de que modo vai agir em relação ao ambiente que o cerca e por esse motivo sua participação na gestão ambiental depende do grau de educação e comprometimento que este tem para com as futuras gerações.

As escolas têm procurado participar ativamente da formação cidadã dos alunos, uma vez que a LDB, Lei nº 9.394/99 prevê:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.
(gn)

Assim, a cidadania é um termo legalmente previsto assim como a Educação Ambiental que, unidas e inclusas no currículo escolar, através dos temas transversais, compõem diversas possibilidades de intervenções cidadãs.

Reigota (2009, p. 45), afirma que:

A educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas quando analisa temas que permitam enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades.

A Educação Ambiental acontece tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar, em visitas *in loco*, ou seja, segundo Reigota (2009, p. 47) “em lugares ricos em aspectos naturais e/ou culturais”. Esse tipo de atividade é apenas uma das inúmeras oportunidades que se tem para despertar o interesse ecológico, é a chamada Educação Ambiental não formal, capaz de relacionar o pleno exercício da cidadania no ambiente externo à escola, sendo um multiplicador das informações ambientais apreendidas formalmente.

Galli (2012, p. 45), afirma que:

A educação ambiental se mostra como possibilidade viável de renovação de valores, quebra de antigos padrões que se comprovaram inócuos para garantir a perenidade da vida na Terra. Acima de tudo, a educação ambiental pode ser considerada um auxílio para a solução dos problemas que o homem criou para si mesmo e para o planeta e cujas soluções deve buscar, com urgência, sob pena de arcar com o progressivo aniquilamento de sua espécie, como já fez com milhares de outras.

A Educação Ambiental envolve vários aspectos de cidadania, para não se tornar um discurso vazio, pois somente o cidadão através da exigência de seus direitos e do cumprimento dos seus deveres é que vai defender o cuidado com o meio ambiente de maneira racional.

2.2. Diretrizes Curriculares da Educação Nacional

O sistema educacional Público ou Privado no Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior, é regulamentado pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei 9.394/96**. Entretanto, a Lei precisa de regulamentações necessárias ao efetivo cumprimento do mandamento legal.

A LDB, Lei nº 9.394 de 1996 assim estabelece:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

... (*omissis*)

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a **educação ambiental** de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (gn)

O **parágrafo 7º** assevera a inclusão da educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, não sendo competência apenas do professor de ciências ou biologia, mas relacionar-se com a contribuição de cada ciência no sentido *lato*.

Para regulamentar o que estabelece a LDB, em termos de Educação Ambiental, o Ministério da Educação – MEC editou a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e para a Educação Indígena. **O documento foi aprovado pelo** Conselho Nacional de Educação– **CNE** para tratar diretamente da educação ambiental formal.

A Resolução propõe que a Educação Ambiental seja trabalhada da educação infantil até a pós-graduação, de forma integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino. Os cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional devem considerar a ética socioambiental em suas atividades. Determina ainda que as diretrizes ambientais sejam cobradas pelo MEC e demais órgãos correspondentes, nas avaliações para fins de credenciamento e reconhecimentos, de autorizações e de reconhecimento de instituições educacionais e de cursos.

A Resolução nº 2 do MEC assim estabelece:

Art. 1º A presente Resolução **estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos: (gn)

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Apesar da Resolução, não se tem informação precisa sobre quantas escolas têm projetos e programas de Educação Ambiental ou práticas sustentáveis, uma vez que não foi foco do trabalho. A legislação ainda é pouco conhecida pela sociedade, incluindo-se professores e alunos.

Os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – PCN’s, tratam como tema transversal meio ambiente e saúde, e caracterizam a educação ambiental como uma questão que exige cuidado e atenção, e alerta para os cuidados que são indispensáveis para a manutenção e continuidade da vida no

planeta, trazendo a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos, que causam conflitos ambientais.

Conforme as orientações dos PCN's, MEC (1997):

A grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

É necessário que a concepção de ambiente seja abordada em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade. Da mesma forma, uma abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.

Como sugerido nos PCN's é fundamental que a Educação Ambiental assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental, o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação, o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente.

Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola como ambiente de transformação se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem.

Além do meio ambiente, o direito à Educação Ambiental é essencial para se alcançar a dignidade humana devido sua função social apropriada para o enfrentamento dessa questão, ou seja, sua contribuição dentro de um sistema maior dentro daquele ao qual faz parte, devendo atuar em escala universal, refazendo certos aspectos da sociedade atual e preparando as crianças, jovens e coletividade em geral para modificar seu entorno.

3. Eficácia jurídica e social da educação ambiental e participação popular

A eficácia jurídica é um conceito formal, segundo o qual uma norma emanada de acordo com o ordenamento jurídico se torna eficaz juridicamente, podendo ser exigida e tornar-se obrigatória.

A eficácia jurídica da Educação Ambiental deve ser observada no aspecto de que sua obrigatoriedade de promoção “em todos os níveis de ensino” inicia-se com a Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo VI, art. 225, parágrafo 1, inciso VI, seguida da inclusão do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, consolidando-se como política pública com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada em 2002 através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental.

Percebe-se o longo caminho até a o seu efetivo desenvolvimento da Educação Ambiental. Entretanto, sua eficácia jurídica é inerente à efetividade do direito, não devendo ser esquecida, pois de início, não se trata de um direito palpável, mas de um direito difuso de contribuição para o futuro sadio da própria humanidade.

Dessa forma, todos os entes federativos devem pôr em prática os instrumentos legais de proteção e efetivação diante da ameaça ou da significativa degradação de um bem jurídico

ambiental. A legislação ambiental brasileira encontra-se disposta de modo sistematizado, possibilitando a integração de todas as estruturas aptas a combater as diversas formas de poluição e possibilitar à sociedade uma compreensão holística dos elementos que a regem.

A efetivação da Educação Ambiental e da conscientização pública, qualificando a coletividade e o indivíduo para promover o uso racional dos recursos ambientais, consistirá em importante avanço na implementação da democracia no Brasil, possibilitando que a corresponsabilidade entre o Poder Público e a coletividade de proteger e defender o meio ambiente alcance o seu objetivo.

3.1. A operacionalização da Educação Ambiental na SEMED Manaus/AM

A Educação Ambiental mostra-se, como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais. E é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas à sustentabilidade ambiental. Mostra-se ainda como um processo participativo e inclusivo, onde o educando assume um papel de elemento central do ensino-aprendizagem pretendido, participando de forma ativa no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, transformando-o em proativo, por meio do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizente com o exercício da cidadania.

É nesse contexto que se situa a Educação Ambiental, dentro de um projeto maior, a Política Nacional do Meio Ambiente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, sendo observado que a Educação Ambiental decorrente do Princípio da Participação, onde se busca trazer uma

consciência ecológica à população, titular do direito ao meio ambiente.

Com o objetivo de averiguar a efetiva aplicação da Política Nacional de Educação Ambiental, propusemo-nos a adentrar no ambiente decisório de estabelecimento da Educação Ambiental na SEMED e avaliar como as questões ambientais são abordadas, apenas, dentro do currículo educacional do Ensino Fundamental; uma instituição de ensino público de personalidade jurídica de direito público interno ligada ao executivo, localizada em Manaus, capital do Estado do Amazonas, atendendo mais de 200 mil alunos.

Com a finalidade de averiguar de que forma se dá a Educação Ambiental no currículo, foram pesquisados documentos oficiais acerca da temática, a partir da leitura e avaliação dos documentos, buscou-se averiguar o estágio de implementação da Educação Ambiental e as principais Políticas Municipais voltadas para a questão ambiental.

A Educação Ambiental constitui um direito do cidadão, assemelhado aos direitos fundamentais estreitamente ligados aos direitos e deveres constitucionais da cidadania.

Educar ambientalmente significa, entre outros fatores, uma redução dos custos ambientais, à medida que a população atuará como guardião do meio ambiente, e a fixação da ideia de consciência ecológica, que buscará a utilização de tecnologias limpas.

Nesse sentido, observou-se que a SEMED enquanto fomentadora da educação pública no Município de Manaus não dispõe de uma Legislação Municipal específica sobre Educação Ambiental, tendo por base a Lei Nacional nº. 9.795/1999 que estabelece critérios e normas para a Educação Ambiental tanto no ensino formal, nas instituições escolares públicas e privadas, bem como no ensino não formal, constituindo-se de ações práticas e

educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização.

Por sua vez, o aspecto formal da Educação Ambiental refere-se às instituições de ensino, em todos os graus, privado ou da rede oficial, entre elas, a SEMED.

A Lei prescreve que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Dessa forma, entende-se que o meio ambiente deve estar inserido em um currículo interdisciplinar, e não constituir uma disciplina específica.

Surge a primeira observação acerca do ambiente pesquisado, onde a Educação Ambiental não é disciplina específica, e sim trabalhada de forma interdisciplinar. Ademais, para o legislador, somente uma abordagem interdisciplinar seria adequada, ou seja, um enfoque que não apenas leve a questão ambiental para dentro das disciplinas, mas provoque uma comunicação metodológica entre elas.

Na SEMED, o aspecto não formal da Educação Ambiental refere-se aos processos e ações de educação realizados fora do ambiente escolar. Tal modalidade tem aplicabilidade abrangente na educação popular, contribuindo para o aperfeiçoamento da consciência dos problemas ambientais e para a busca de soluções práticas, a partir de reflexões e debates dentro da própria comunidade em que o cidadão está inserido.

Visando cumprir os objetivos da PNEA, a SEMED lançou no ano de 2009 a Agenda Ambiental Escolar, em consonância com a Agenda 21, para toda a rede municipal de ensino. Entretanto, as ações se perdem devido as várias atividades externas demandadas, bem como pelo atrelamento em se atingir as metas previstas pelo MEC em termos de IDEB.

O documento norteador SEMED (2009, p. 30) esclarece que:

Entendemos que a questão ambiental é preocupação de todos e todos devem ser envolvidos nas ações a serem efetivadas. **O trabalho coletivo tem mais força e ganha maior proporcionalidade se reunir vários atores sociais numa dimensão Interdisciplinar e Multidisciplinar.** (gn)

Em consonância com a PNEA, Lei nº 9.795 que estabeleceu em 1999:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

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

II - 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;

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;

Os documentos norteadores convergem no sentido de que a Educação Ambiental não pode e não deve ser uma disciplina específica, e sim estar articulada entre as várias disciplinas curriculares. A Educação Ambiental incentiva a 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 da cidadania.

A Secretaria disponibiliza ainda a formação em educação ambiental para todos os professores, assim, a preparação de professores capacitados para atuarem como agentes de mudança têm sido consideradas prioritárias, uma vez que tal formação mostra-se bastante complexa face aos conhecimentos, atitudes e habilidades exigidos para se alcançar as várias metas da Educação Ambiental.

Toda proposta inovadora de ensino leva-nos a refletir sobre um de seus elementos mais essenciais para sua efetiva implementação e que há muitas dificuldades em se implantar a educação ambiental, como a falta de materiais e condições de se fazer uma Educação Ambiental formal e não formal.

A interdisciplinaridade das questões ambientais demonstrou-se o melhor modelo do ensino-aprendizagem da educação ambiental formal, uma vez que envolve o estudante nas diversas esferas atingidas pelo tema dos recursos naturais. O objetivo da Lei, de garantir a democratização das informações ambientais e estimular o fortalecimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, não podem permanecer somente no papel, uma vez que devem ser trabalhados nas salas de aula.

Os docentes são os verdadeiros canais de aplicação da Educação Ambiental, ao possuir os meios de implantar, inclusive com formação, mas para isso é necessário buscar tal formação para o contato com os alunos no debate das questões ambientais. Geralmente, os professores terminam suas graduações sem terem contatos com matérias referentes às problemáticas ambientais, o que prejudica o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Importante destacar que a Lei da Educação Ambiental prevê o caráter transdisciplinar da Educação Ambiental. Assim, a Lei nº 9.795/1999 veda a criação da disciplina da Educação

Ambiental nos currículos dos cursos fundamentais, médios e superiores, sendo assim observado na SEMED ao estabelecer:

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.

E por esse motivo a SEMED não possui uma disciplina específica à Educação Ambiental, devendo esta prática ser inserida em todas as disciplinas de forma transdisciplinar, de forma que a Educação Ambiental ocorra. Assim os professores devem programar as atividades de cada disciplina de forma integrada.

Sustenta-se, assim, a posição da Lei da Educação Ambiental, como correta no que concerne ao seu não desenvolvimento específico enquanto disciplina, pois a proteção do meio ambiente deve ser realizada por todos, entretanto a problemática reside no fato de que não há meios para se trabalhar de forma mais abrangente, pois o tecnicismo sufoca qualquer tentativa de se implantar ações relativas à Educação Ambiental.

Como resultado desta pesquisa, pode-se afirmar que a SEMED trabalha sim, a Educação Ambiental, mesmo com as dificuldades existentes, dentro de uma Secretaria grande como é a SEMED, a terceira maior rede pública de ensino do país. Ademais, a preservação do meio ambiente e da biodiversidade, constam nas propostas curriculares tanto do ensino fundamental I, quanto no ensino fundamental II, sendo trabalhada pelos professores na educação formal. As ações de Educação Ambiental na SEMED ainda são tímidas, mas pouco a pouco está conseguindo sua importância e buscando cumprir o seu papel diante da legislação nacional vigente.

4. Considerações Finais

A participação da coletividade exerce um papel fundamental para a defesa do meio ambiente, uma vez que a problemática ambiental é foco de preocupação não apenas do Brasil, mas mundial, conferindo legitimidade às práticas e decisões legislativas e administrativas, em especial às matérias ambientais, ao passo que o meio mais propício de se atingir essa participação é pelo pleno desenvolvimento da educação, especificamente a Ambiental.

A criação e o aprimoramento de mecanismos capazes de propiciar a participação pública no âmbito da atuação dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário asseguram maior controle social sobre as atividades públicas, o que é fundamental para a defesa do meio ambiente pela coletividade.

Constata-se que é somente a partir do exercício democrático constante e reforçado, dando voz e oportunidade efetiva de participação à sociedade civil, que se estará atendendo ao comando constitucional inscrito no *caput* do art. 225 da CF/88, ao determinar que é dever de todos, Estado e coletividade a defesa e a preservação do meio ambiente, posto que a Educação Ambiental é uma das manifestações do Estado Democrático de Direito.

O atendimento aos princípios fundamentais do sistema jurídico tem grande relevância prática, pois permite uma visão global do sistema para melhor aplicação concreta de suas normas. Sendo fundamentais para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Ademais, a participação ambiental recebe status como um dos mais importantes do direito ambiental, contribuindo para uma aplicação menos positivista e mais justa do direito e, especialmente, desse ramo da ciência jurídica, tendo a Educação

Ambiental como um de seus instrumentos na defesa do meio ambiente.

A Educação Ambiental é uma interligação 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, haja vista que o meio ambiente está internamente ligado ao ser humano e este deve adquirir práticas de preservação desse meio ambiente para que sua vida na Terra permaneça por muitas outras gerações.

Assim, a Educação Ambiental trabalha com uma tríplice de ideias interligadas, a informação, a participação e educação, sendo a educação a base das demais, pois só munidos de educação pertinente é que o cidadão exerce o seu papel ativo com plenitude. Assim, a Educação Ambiental estimula a participação ao levar os indivíduos e os grupos a perceber suas responsabilidades e necessidades de ação imediata para a solução dos problemas ambientais, estimulados pelo desejo de participar na construção de sua cidadania, fazendo com que as pessoas entendam a responsabilidade, os direitos e os deveres que todos têm numa sociedade democrática.

Relativo à pesquisa junto à SEMED, pode se afirmar que a mesma trabalha sim, a Educação Ambiental, mesmo com as dificuldades existentes, entretanto, há que se adotarem políticas de Educação Ambiental mais práticas em suas ações. Tanto na SEMED, como para toda a educação, a transdisciplinariedade da Educação Ambiental continua a ser o melhor modelo do ensino-aprendizagem para o meio ambiente, entretanto, para se atingir seus princípios básicos, são necessárias Políticas Públicas capazes de motivar os professores para este processo educativo diferenciado, pois os docentes são os verdadeiros canais de aplicação da Educação Ambiental.

Assim, o objetivo da Lei da Educação Ambiental de garantir a democratização das informações ambientais e estimular o fortalecimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental e social não podem permanecer somente no papel e sim efetivar o Estado Democrático de Direito vigente.

Referências

BRASIL. *Resolução nº 98, de 26 de março de 2009, Publicada no D.O.U em 30/07/2009*. Estabelece princípios, fundamentos e diretrizes para a educação, o desenvolvimento de capacidades, a mobilização social e a informação para a Gestão Integrada de Recursos Hídricos no Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. Disponível <http://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj/controlado-interno/normativos/18190-resolucao-n-98-de-10-de-novembro-de-2009>. Acesso em 02 nov. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional, Brasília: 1988.

BRASIL. *Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Institui a Política Nacional do Meio Ambiente*. Congresso Nacional, Brasília: 1981.

BRASIL. *Lei nº 9.795/1999 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Congresso Nacional, Brasília: 1999.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Congresso Nacional, Brasília: 1996.

BRASIL. *Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional, Exposição de Motivos*. Brasília: MMA, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLI, Alessandra. *Educação Ambiental como Instrumento para o desenvolvimento sustentável*. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

MANAUS. *Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico*. SEMED 2009.

OLIVEIRA, Flávia de Paiva Medeiros de e GUIMARÃES, Flávio Romero. *Direito, meio ambiente e cidadania: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Madras, 2004.

PAIANO, D. B.; FURLAN, Alessandra Cristina; PAIANO, Daniela Braga. *A educação ambiental no ensino superior*. Hileia (UEA), v. 17, p. 9-25, 2013.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PHILIPPI JR. Arlindo. PELICIONI. Maria Cecília Focesi. *Educação ambiental e sustentabilidade*. Editores. Barueri – SP: Manole, 2005.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. 6. Reimpr. da 2. ed. de 2009. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. *Princípios do direito ambiental*. São Paulo: Saraiva, 2014.

TOZONI-REIS. Maria Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A RUPTURA HISTÓRICA

EDUCATION ON HUMAN RIGHTS AND HISTORICAL BREAKDOWN

Paulo Velten⁴²

Jaqueline Braghalho

⁴² Doutor pela UNESA - Universidade Estácio de Sá. Área de Concentração: Direito Público e Evolução Social, com a Tese: O Ser e o Sujeito de Direitos: Uma análise do Contramajoritarismo no Supremo Tribunal Federal. Mestrado em Políticas Públicas em Processo pela UNIFLU (Faculdade de Direito de Campos) com a dissertação: A personalidade internacional do indivíduo e o acesso ao Tribunais Internacionais de Direitos Humanos. Professor Adjunto (C-II) da UFES-Universidade Federal do Espírito Santo, Ex-Coordenador do Colegiado do Curso de Direito, Pesquisador do LAPSO (Laboratório de Práticas Sociais) e do Grupo de Pesquisas: Homo Sacer, Coordenador do Curso de Educação em Direitos Humanos (Aperfeiçoamento), Coordenador da Especialização em Educação em Direitos Humanos na modalidade à distância, Coordenador do Projeto de Extensão em Mediação, Coordenador do Projeto de Extensão Cinema pela Verdade (edição.2012), Professor do Módulo Direitos Humanos do Projeto de Extensão Escola que Protege, Sub coordenador da Comissão da Verdade da Universidade Federal do Espírito Santo, Membro do Tribunal de Ética da Ordem dos Advogados do Brasil (Seccional Espírito Santo, Membro da Comissão da Verdade da Escola de Magistratura do Espírito Santo, Membro da Comissão de Prevenção e Combate a Tortura no Espírito Santo, Membro do Projeto de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos no Espírito Santo, com experiência no Magistério de Direitos Humanos, Direito Ambiental, Direito Constitucional, Mediação em Conflitos, Direito Processual Civil, Direito Civil, Direito Tributário, Introdução ao estudo do Direito, Prática Forense. Professor de vários cursos de pós graduação. Autor do Livro: Identidade e Contramajoritarismo no STF. O discurso a respeito da Identidade e dos sujeitos de direito em disputa no Supremo Tribunal Federal. Organizador de três livros de artigos denominados: Direitos Humanos I, II e III

Resumo

Este trabalho aborda inicialmente a inquietude dos autores com respeito ao recrudescimento dos discursos violadores de direitos humanos de parte da classe política contemporânea, sua vinculação com uma perspectiva ideológica que naturaliza a desigualdade entre os poderes hegemônicos e minoritários em franca oposição ao princípio da igualdade, corolário principal dos direitos humanos. Além disso procura apresentar uma nova perspectiva para o exercício do referido princípio a partir de uma ruptura com a racionalidade ética, propondo um paradigma mais sensível no que diz respeito à educação em direitos humanos. Busca identificar, também, o momento histórico que deu origem à tragédia educacional exibida nos dias atuais e propõe uma retomada da perspectiva *freiriana* como opção de retorno a uma possibilidade democrática de educação.

Palavras-chave: Desigualdade; Poderes hegemônicos; Sentimentos; Historia; Direitos Humanos.

Abstract

This paper initially addresses the authors' concern about the resurgence of discourses violating human rights by the contemporary political class, its connection with an ideological perspective that naturalizes the inequality between hegemonic and minority powers in direct opposition to the principle of equality, a corollary of human rights. In addition, it seeks to present a new perspective for the exercise of this principle based on a rupture with ethical rationality, proposing a more sensitive paradigm with respect to human rights education. It also seeks to identify the historical moment that gave rise to the educational tragedy exhibited today and proposes a resumption of the Freirean

perspective as an option to return to a democratic possibility of education.

Keywords: Inequality; Hegemonic powers; Feelings; History; Human rights.

1. Introdução

Unanimidade entre os discursos políticos, a educação tem sido alardeada como um método civilizatório capaz de resolver todos os males, atuando como antídoto contra a corrupção. A ela (ou a falta dela) comumente é atribuída a condição *sinequa non* para a harmonia social. Entretanto, paradoxalmente, os dias atuais têm produzido uma série de eventos protagonizados por políticos/cidadãos que, apesar de escolarizados, têm defendido teses absolutamente contraditórias aos direitos humanos.

Nesse contexto, figuras públicas, como Jair Bolsonaro, Donald Trump e tantos outros, ganham destaque e seguidores, promovendo-se a partir das vulnerabilidades produzidas por crises econômico-políticas intermináveis, o que gera um recrudescimento do sentimento xenofóbico e a propagação de políticas públicas autoritárias tremendamente violadoras de direitos humanos.

Dessa forma, os discursos repetidos por personagens como os citados ganham cada vez mais relevância na mídia e no ideário social, influenciando e “contaminando” parte significativa da sociedade que, apesar da “educação” obtida, desacredita na vida sob a perspectiva humanista como solução para os problemas sociais e políticos, o que torna inevitável as perguntas: o que falhou no processo educacional vivenciado por essas pessoas no

que se refere à ética e à alteridade em busca de um bem comum? Na atualidade, especificamente na realidade do povo brasileiro, assolado com tantos casos de corrupção, por que cidadãos políticos, bem “educados”, quando chegam ao poder, resistem tão pouco às armadilhas que os cargos impõem?

Tais inquietações foram produzidas a partir de aula proferida pelo professor Sólon Viola em um curso de Educação em Direitos Humanos, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Na oportunidade, o professor, referindo-se ao surgimento dos direitos humanos, afirmou que historicamente eles nascem da *dor*, um sentimento intenso produzido pelo sofrimento quando a opressão é maior.

O fenômeno da dor é compreendido de forma multidimensional, podendo ser dor física (sensorial) ou dor subjetiva (psíquica). Contudo, do ponto de vista psicanalítico, não há diferença entre dor física ou psíquica.⁴³ Assim, a dor, como processo físico-psíquico, essencialmente parte da vida (independentemente dos esforços tecnológicos da Medicina para suprimi-la), traduz-se como ruptura que movimentam os sujeitos à busca pelo

⁴³A dor é um fenômeno explorado pelo autor Juan-David Nasio na obra *O livro da dor e do amor*, da editora Zahar, 1997. Outra precisão terminológica diz respeito à diferença entre as palavras “sofrimento” e “dor”. Classicamente, esses termos se distinguem da seguinte maneira: enquanto a dor remete à sensação local causada por uma lesão, o sofrimento designa uma perturbação global, psíquica e corporal, provocada por uma excitação geralmente violenta. Se a dor é uma sensação bem delimitada e determinada, o sofrimento, ao contrário, é uma emoção mal definida. Mas essa distinção esquemática se torna caduca a partir do momento em que precisamos com rigor a formação de uma dor corporal e o fator psíquico que nela intervém nela (p.19).

retorno à condição original – da estabilidade. Interessante pensar que o inverso, o estado de “ausência de dor”, é ilusório, ou mesmo momentâneo, já que a estabilidade contínua desse estado só seria possível no estado de morte.

O estado de “morte” pode ser interpretado aqui simbolicamente. A morte de alguns aspectos da vida, a morte como fim, como ruptura. A possibilidade de amplitude do conceito de dor, proposto pelo professor Sólon Viola, compreende-a como mola propulsora da vida, mesmo que isso signifique a morte ou o fim de algo. Ou seja, os direitos humanos não foram conquistados passivamente, a dor coletiva mobilizou a luta.

Dessa maneira, a originalidade da afirmação do professor consiste no fato de que ela contraria a tese de que os direitos humanos sejam frutos das transformações sociais contemporâneas. A lógica tão comum em nossos dias, de que a conscientização pela educação leva a um agir adequado da sociedade a partir de direitos aceitos pela maioria, em tese, aproxima-se da estrutura de Estado idealizada por Aristóteles na Grécia antiga, onde a virtude devidamente aprendida produziria cidadãos aptos a agir em harmonia com o Estado (*Eudaimonia*).

Para Aristóteles (384-322 a.C.), o objetivo da vida consistia em “tornar-se um virtuoso”⁴⁴ para agir com justiça,⁴⁵ não cumprindo mais simplesmente um desígnio,

⁴⁴“Não é, pois por natureza, nem contrariando a natureza, que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornarmos perfeitos pelo hábito” (ARISTÓTELES, 2013, p. 267).

⁴⁵ “Vemos que todos homens entendem por justiça aquela disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que a faz agir justamente e desejar o que é justo; e do mesmo modo, por injustiça se entende a disposição que

mas desenvolvendo seus talentos, virtudes ou atributos com os quais a natureza equipou inatamente os homens. O desenvolvimento das virtudes poderia, então, contribuir para a ordem natural do cosmos, para que ela realize em plenitude sua finalidade. Por sua vez, a injustiça contraria a natureza, impede sua plena realização.

Assim, o justo, para Aristóteles, era inscrito na natureza sempre de maneira provisória, experimental, dinâmica, tal qual a natureza humana; sempre em movimento entre o real e o potencial.

O rótulo de metafísica para a filosofia aristotélica foi dado na medida em que sua ideia se distanciava da realidade “natural” e buscava um “ideal”: a virtude. Esta poderia advir pelo ensino (virtude intelectual) ou ainda pelo hábito (virtude moral), ambas derivadas de uma prática aprendida, não natural, que deverá guiar as escolhas, as ações do homem virtuoso.

Sendo assim, aquele que aprende a escolher bem produz o bem, logo o bem se tornou produto das escolhas feitas.⁴⁶ Portanto, a moral se transforma em uma espécie de régua, em busca de um meio-termo.

Deve-se ressaltar que Aristóteles é singular por intuir todas essas coisas, entretanto seu pensar é fruto de um estado anterior, no qual as aspirações filosóficas, conforme Carlos Eduardo Bittar e Guilherme Assis de

as leva a agir injustamente e desejar o que é injusto” (ARISTÓTELES, 2013, p. 321).

⁴⁶ “Sendo, pois, duas as espécies de virtude, intelectual e moral, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito. “Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais, surge em nós por natureza” (ARISTÓTELES, 2013, p. 267).

Almeida (2015, p.73), davam-se em função da natureza (*phýsis*), da composição da matéria (*hýle*), da origem das coisas (*pánta*) e da perspectiva de universo (*kósmos*), que eram fortemente impregnadas por misticismos, confusões entre divindades e um intenso relacionamento destas com os humanos.

O estado da arte desse primeiro período do pensamento grego (pré-socrático), anterior ao século VIII a. C., preocupava-se prioritariamente em buscar o princípio único de explicação do mundo, em buscar “[...] a ação que de si gera tudo, a chama eterna que se acende e se apaga sem cessar”.⁴⁷ Desse fogo teriam vindo todas as coisas e para ele todas devem regressar.⁴⁸ A ideia de um eterno retorno. Para lá tudo reflui, porém não de forma caótica, arbitrária, mas seguindo uma lei única, da natureza. Somente após os socráticos, a filosofia racional passa a “[...] transitar entres a cosmogonia (origem do cosmos a partir da relação entre as forças vitais) e a teogonia (origem dos deuses a partir da relação sexual entre eles, criando heróis, titãs, deuses e homens) em direção à cosmologia (conhecimento racional que explica a origem das coisas a partir de princípios)” (BITTAR; ALMEIDA, 2015, p.75).

Bittar e Almeida (2015) ensinam que essa foi uma fase em que o pensamento necessitava de um melhor burilamento, que foi efetivamente produzido pelo

⁴⁷ “Este mundo [...] foi e sempre será um fogo eternamente vivo que se acende com medida e apaga com medida” (SOUZA; KUHNEN, 2005, p. 25).

⁴⁸É também de Heráclito essa noção de eterno retorno que enfatiza o caráter mutável da realidade sintetizada na frase: “Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio por que novas águas correm sempre novamente sobre ti” (SOUZA; KUHNEN, 2005, p. 25).

racionalismo bem como pelo laicismo, influências tão contundentes que foram corporificadas pela ciência dos amigos (*philos*) da sabedoria (*sophia*), ou seja, a própria ciência filosófica foi impregnada por esse devir.

É importante perceber que o sentimento de justiça/injustiça e de irresignação contra a opressão não era o que imperava na moral das histórias gregas. As histórias homéricas eram muito marcadas por atos de heroísmo e grandes feitos dos personagens, sendo certo que suas vidas eram dramaticamente confusas, nada muito justo, nada muito pacífico, tudo no superlativo.

Apesar disso ou talvez por causa disso, a noção de justiça surge⁴⁹ “[...] dessa relação do homem com os deuses, da relação do forte com o débil, uma característica aristocrática própria de heróis” (LEITE, 2008, p.19). Nos imbróglios homéricos já estavam presentes os amores, as traições, os incestos, os joguetes, a ira, o ciúme e toda sorte de sentimentos que, teatralizados e transformados em poemas, como em *Ilíada*, foram dando conteúdo a duas expressões que carregavam o sentido de justiça. Ora referida como *Dike*, ora como *Themis*⁵⁰, certo é que o mito

⁴⁹ “A noção de justiça parece seguir o pensamento filosófico na Grécia, razão para o jônios que pretendiam explicar o universo por um princípio físico, pura ideia (espírito) para os eleáticos ou ainda, números (ideia de igualdade na contraprestação) para os pitagóricos, seguindo assim a necessidade de ser um produto da necessidade física, da metafísica”.

⁵⁰ Segundo Bittar e Almeida (2015, p.79), pela expressão *Diké*, “[...] é possível entendê-lo em dois sentidos: um de regra, costume, significando algo mais distante e sagrado (usado mais ou menos de modo indistinto com *thémis*), que aparece em *Odisséia* 11,218 e 14,59; outro, mais humano, mais carnal, mais vivo (oposto a força- *bía* (*Ilíada* 16, 388)). Na *Ilíada* a expressão tinha incorporado um certo sentido de transgressão, algo que se associa a ideia de

do casamento de Zeus com Themis (pais de *diké*) tornou-se um dos contos mais simbólicos que perpassam a história até os dias atuais.

Nesse período embrionário, o conto ilustrava e, de certa forma, legitimava a intimidade entre a divindade e a justiça. Tanto que da referida união surgem, “[...] reunidas entre si, a ordem física das estações, a ordem social da administração do rei e as partes distribuídas aos homens, de modo que, o Olímpo não somente governava a si próprio, mas também a ordem das coisas no *kósmos*, como também a relação dos homens uns com os outros” (BITTAR, ALMEIDA, 2015, p. 81).

resistência a estrutura de classes e paulatinamente a partir do séc. VI a. C. passou a ser considerada como algo mais universal”. Do ponto de vista etimológico, em Homero, Themis é empregada na frase que consta tanto na *Íliada* como na *Odisseia*: “[...] ‘e *thémisesti*’, significando aquilo que está estabelecido pelo costume. Ou seja, *thémis* designa algo cuja significação reporta à conservação, à permanência, à tradição, fazendo apelo à dimensão de um passado cuja conservação se dá na continuidade dos costumes, dos hábitos sociais, das tradições ancestrais. Vem revestida, portanto, de uma pressão tradicional, de uma pesada herança de antepassados, significando o liame entre o que era e o que será, não somente num sentido temporal, mas também moral, como medida de dever-ser do comportamento das novas gerações” (BITTAR, ALMEIDA, 2015, p.78). Na teogonia de Hesíodo, “Zeus, desde o seu nascimento às escondidas de Crónos (que comia seus filhos com medo que o destronassem) sob a proteção de Urano (céu) e Gaia (terra), pais de *Thémis*, passa por inúmeras batalhas, ora contra titãs, ora contra o dragão, até sua vitória e ascensão na condição de rei dos imortais, em cuja condição toma por esposa *Métis* e *Thémis*, assim, de seu casamento nascem alguns filhos: 1) Bom Governo (*Eunomia*), Justiça (*Diké*) e Paz (*Eirene*); 2) As *Parcas* ou *Moirai* ou partes (*Proto*, *Laquesis* e *Átopos*)” (BITTAR; ALMEIDA, 2015, p.80)

Mais adiante *Diké* será traduzida nas línguas latinas por *Jus*, torna-se uma expressão ligada à *alétheia* (algo que se aproxima da verdade) e que traz consigo a ideia *pitagórica* de igualdade (ainda numérica e paritária), que seria a medida (*métron*) de todo governo.

Todo esse reforço histórico é para demonstrar que naquele estágio o homem fazia parte de uma ordem natural preestabelecida e que era vã a tentativa de se desvencilhar do destino, da ordem divina, predefinida, imutável, conduzida por deuses que revelavam um lugar para cada um, uma ideia de existência compatível e ajustada a esse cosmos.

Nessa concepção, as normas seriam apenas códigos interpretados a partir de um padrão originário da natureza, daí que a natureza era compreendida pelos gregos tradicionais como um padrão que guiava a vida e a arte. Era o naturalismo grego. Ilustram esse raciocínio as falas de Heráclito (535-475 a.C.): “[...] o conflito é o pai de todas as coisas: de alguns faz homens; de alguns, escravos; de alguns homens livres” (SOUZA; KUHNEN, 2005, p. 29) e, ainda, “[...] a natureza, que gosta de se ocultar é a unidade fundamental de todas as coisas” (SOUZA; KUHNEN, 2005, p. 24).

Essa teoria de origem no naturalismo grego pré-socrático, em que se enxergava o justo obtido a partir da observação dos fenômenos naturais, estaria igualmente de acordo com as teorias *darwinianas* amplamente aceitas atualmente; teorias naturalistas que, por sua vez, guardam relação com um “direito natural” que, por sua positivação via tratados e convenções, teria gerado uma conscientização capaz de determinar uma “evolução da sociedade” e isso seria naturalmente ajustado (justo). Assim a natureza era o paradigma da Justiça.

Dessa forma, os direitos humanos teriam sido concebidos naturalmente a partir de um processo evolutivo com fases racionalmente escolhidas passo a passo, segundo uma moral ética comum e universal, com o objetivo de alcançar a paz e a harmonia social, a felicidade coletiva, a realização do estado de vida boa. Uma vida justificada natural e progressivamente pela razão legal. Donde se pode concluir introdutoriamente perguntando: mas qual o problema dessa concepção?

2. Naturalismo, igualdade e direitos humanos

O problema dessa concepção é que, embora teoricamente robusta, na prática, como ressaltado na introdução, mesmo com os enormes esforços em se implantar, ela não se confirma, já que, apesar de toda a conscientização existente, as atrocidades humanitárias vão se ampliar nas últimas décadas.

Outro problema é que essa perspectiva admite como naturais processos históricos repetitivos de opressão do mais forte sobre o mais fraco (como o peixão que come o peixinho eternamente) assim como no paradigma natural, vinculando, então, a necessidade de submissão a um determinismo universal que mantém imutável o destino dos oprimidos.

Por causa disso, afirmações do jargão popular confirmam essa tese e expressões como: “*O mundo é assim mesmo*”, “*Seja a feita a vontade de Deus*” dão a ideia de que as desigualdades são imutavelmente naturais e, por vezes, de tão repetidas, acabam adquirindo contornos jurídicos, como aquele usado por inúmeros doutrinadores quando afirmam que a Constituição Brasileira admite o princípio da igualdade na “na medida das desigualdades”. Exemplo

típico de um conformismo, de uma tentativa de adequação à realidade social tragicamente desigual.

Por outro lado, contrariando essa tendência, existem os direitos humanos que, desde a sua primeira positivação, assumem claramente a defesa da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Entretanto, o que fazer quando a Constituição Brasileira admite como princípio, no art. 3º, a defesa intransigente ao referido tripé, repudiando textualmente a desigualdade, rompendo, em tese, com a contínua violação histórica dos direitos do fraco, do oprimido?

A leitura da Constituição com os óculos dos direitos humanos passa por este entendimento: a Constituição tem lado. Ela serve ao fraco e não ao opressor histórico, pois a este último interessa que tudo continue naturalmente desigual, a fim de que a ordem social excludente permaneça.

No entanto, a desigualdade é argumento que só favorece ao opressor e, quando vinculada a um destino natural, legitima sempre os que, naquele contexto histórico, têm o poder hegemônico. Somente poderes hegemônicos consideram aplicar a igualdade na medida das desigualdades.

Os poderes hegemônicos costumam usar, como instrumento para aferição da igualdade, a ética,⁵¹ ou seja, a capacidade interna (virtude em Aristóteles) que o aplicador

⁵¹Instrumento que esteve nos julgamentos do Supremo Tribunal Federal sobre as ações constitucionais que julgaram as cotas para negros (ADPF 186), a união homoafetiva (ADPF 132) e o aborto anencefálico (ADPF 54). Analisamos esses acórdãos no livro a partir desta perspectiva: identidade e contramajoritarismo no STF (Ed. Juruá).

da lei teria para equilibrar o fiel da balança desigualou uma igualdade proporcional.

Entretanto, é necessário que se diga, a manutenção dessa perspectiva, desde a Grécia antiga até os dias atuais, em quase nada beneficiou o fraco ou o oprimido histórico; o fosso da desigualdade somente aumentou.

Este artigo tem a pretensão de defender que, contemporaneamente, a busca por direitos humanos tem que se dar a partir de uma ruptura com a desigualdade, por meio de uma leitura constitucional que busque a efetivação desses direitos a partir de uma aferição substancial. Na perspectiva do que dispõe Amartya Sen,⁵² ou ainda aferida paritariamente no dizer de Nancy Fraser,⁵³ se a desigualdade for sujeita à ética do intérprete, por nobre que seja, não romperá com a estrutura de dominação do forte sobre o fraco, uma vez que é baseada em benevolentes concessões ou por representantes do modelo perpetuador da desigualdade, do qual ele próprio (o intérprete) também é fruto, e de novo ressalte-se, de maneira naturalizada.

Essa constatação nos remete ao roteiro inicial que interroga se o reconhecimento de direitos, por meio de raciocínios jurídicos legais, é capaz de produzir transformações que possam ser sentidas, percebidas pela parte oprimida da sociedade, os peixinhos.

⁵² A igualdade substancial é uma expressão utilizada por Amartya Sen na obra *A ideia de justiça* (Ed. Companhia das Letras, 2011), para fazer referência a uma igualdade que deve ser numérica, aferida objetivamente e não subjetivamente.

⁵³ A verificação do reconhecimento da identidade, para Nancy Fraser, no artigo: *Reconhecimento sem ética*, deve ser feita de maneira paritária e não com critérios éticos/subjetivos.

A partir dessa perspectiva, ressaltamos que, se o princípio da igualdade, no qual se constitui a base dos direitos humanos, relaciona-se muito mais com o sentir do que com o compreender de forma racional, se o seu não cumprimento precisa ser justificado racionalmente, é porque está sendo cumprido com reservas, proporcionalmente.

3. A igualdade como requisito de uma teoria da educação em direitos humanos

Como foi discutido, na introdução deste artigo, como seres “educados” aderem a discursos violadores de direitos humanos, nossa proposta daqui em diante se debruça na delimitação do que seja educar em direitos humanos.

Para tanto, é necessário questionar: as matrizes curriculares de nossos cursos têm reproduzido ensinamentos que justifiquem ou admitam como natural a manutenção da dominação do oprimido pela razão legal? E, ainda, têm reproduzido as teorizações justificadoras da desigualdade?

Se a resposta a tais questionamentos apontar para uma naturalização histórica das condutas opressivas, mantidas há séculos das mais variadas formas legais (leis, tratados e convenções) e ainda por meio de atos ilegais (de exceção) encarregados de reproduzir o continuísmo da opressão, talvez seja necessário rever as referidas matrizes.

Símbolos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, são importantes, entretanto podem camuflar continuidades históricas opressoras. Podem dar a aparência de uma conquista, porém, no mundo vivido, como já afirmado, a conquista acaba não se materializando na vida dos oprimidos e, o que é pior, dissemina a crença de

que tais documentos se constituem numa suposta e pacífica moral universal.

Apesar de normativos jurídicos, tais documentos são propulsores de dogmas que são reafirmados, muitas vezes rezados como *ladainhaskantianas*⁵⁴ que propugnam uma fé numa “paz perpétua”, mesmo sabendo que nunca houve um dia de paz na história da sociedade. Defendem ainda a crença no método científico do direito como um instrumento pacificador, mesmo que nunca tenha produzido esse efeito na história.

O louvor a uma ciência do Direito evolucionista e que progride como um método híbrido de solução de problemas complexos dá um verniz de modernidade à questão que soa como mantras antigos na história recente. Expressões de matrizes positivistas, como “ordem e progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “gestão estratégica”, entre outras, vão naturalizando a ciência como uma divindade, um mito, um oráculo, ao qual se recorre para dar continuidade a um modo de vida que legitima o caos contra os oprimidos.

4. Os direitos humanos como produto do “direito”

Avançando um pouco mais, o termo “direitos” contido na expressão “direitos humanos” é inadequado para a constituição de uma teoria que tenha como paradigma a igualdade substancial como elemento básico que vise à

⁵⁴ A expressão *ladainhas kantianas* é uma figura de linguagem que estamos usando para ilustrar que as teorias de Kant, como imperativo categórico, são repetidas entre os operadores do Direito como as *ladainhas cristãs*, nas quais as expressões são utilizadas tradicionalmente sem que muitas vezes se saiba sua origem e significado, como rezas.

defesa dos oprimidos. Isso porque o termo vincula a ideia de “direito” a um método confiável para se chegar à Justiça via igualdade e, conseqüentemente, o Direito, em tese, poderia ser um instrumento hábil para conduzir a educação em direitos humanos.

Novamente uma área de tensões que precisa ser delimitada, pois, se as normas jurídicas refletem a materialização de um poder hegemônico em detrimento das minorias, como poderão representar a necessidade dos oprimidos, dos necessitados, dos excluídos, dos desiguais?

5. Um estilhaço histórico no tempo

No Brasil, nos idos de 1963, houve um “estilhaço histórico”⁵⁵ que almejava romper com essa lógica, um movimento que pretendia a emancipação libertadora dos oprimidos pela educação popular, com a implantação do primeiro Plano Nacional da Educação que, sob a batuta de Anísio Teixeira (então ministro da Educação), de Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes Jr., dentre outros, constituía-se em um plano que objetivava implantar o Programa Nacional de Alfabetização com o método desenvolvido por Paulo Freire, louvado até hoje como a maior referência educacional do mundo.

Entretanto, os poderes hegemônicos reagiram e, por meio de um golpe político, apagaram violentamente o lampejo histórico que se aproximava. Após o golpe, o AI-1

⁵⁵ Estilhaço é uma alusão à expressão *benjaminiana* que se refere a estilhaços do tempo, uma referência a um interregno de tempo, ainda que efêmero, em que a continuidade histórica é rompida por uma revolta dos oprimidos, por exemplo, a Revolução Francesa, que acabou com mais de mil anos de reinados medievais.

(Ato Institucional nº 1), em seu art.7º,⁵⁶ cassou os direitos políticos dos opositores e até mesmo de aliados.

Como consequência, foram cassados 7 reitores das 25 universidades federais existentes, quase 500 deputados e 2.000 funcionários públicos, expulsando ainda de suas cátedras 66 professores universitários, dentre os quais Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso, além da edição do famigerado Decreto nº 477, verdadeiro ato institucional que perseguiu e puniu milhares de estudantes, proibindo-os de permanecer nas universidades. De pelo menos 46 deles não se sabe o paradeiro até hoje.

Dentre as justificativas que motivaram o AI-1, os referidos autores relatam que “[...] tomavam medidas urgentes no sentido de drenar o bolsão comunista infiltrado na cúpula do governo e nas suas dependências administrativas em que pretendia *bolchevizar* o país”. Em nosso sentir, uma clara alusão a uma eventual emancipação popular, uma vez que a revolução bolchevique sempre esteve vinculada a uma ideia de revolução popular.

⁵⁶Art. 7º - “Ficam suspensas, por 6 (seis) meses, as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade.”

§ 1º - “Mediante investigação sumária, no prazo fixado neste artigo, os titulares dessas garantias poderão ser demitidos ou dispensados ou, ainda, com vencimentos e as vantagens proporcionais ao tempo de serviço, postos em disponibilidade, aposentados, transferidos para a reserva ou reformados, mediante atos do Comando Supremo da Revolução até a posse do Presidente da República e, depois da sua posse, por decreto presidencial ou, em se tratando de servidores estaduais, por decreto do governo do Estado, desde que tenham tentado contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade da administração pública, sem prejuízo das sanções penais a que estejam sujeitos”.

A trágica interrupção do Plano Nacional de Educação é sentida até os dias atuais, na medida em que, 50 anos após o golpe, ainda se constitui em anseios que estão por serem realizados, ou seja, a responsabilidade pela perda do bonde da história educacional no Brasil tem nome e endereço. Não são frutos de escolhas equivocadas de um povo que diariamente se ouve dizer que não sabe votar; foram imposições ditatoriais que, apoiadas no sistema jurídico, possibilitaram o referido bloqueio a implantação de um plano que prestigiava a emancipação popular pela educação.

Considerando esse contexto histórico, o modo de agir violador de direitos humanos, inaugurado pelo regime político instituído a partir do golpe de estado de 1º de abril de 1964, foi a busca pela legitimação dos atos ditatoriais por meio de processos judiciais.

Um *modus operandi* que se evidenciou logo no AI-1 que, curiosamente, preservou funcionando o sistema judicial no Brasil, tanto que a Justiça Eleitoral continuou a trabalhar normalmente durante toda a ditadura, a ponto, inclusive, de referendar a eleição indireta do primeiro “presidente”, após a “campanha presidencial de dois dias”, prevista no referido AI-1”, manifestando, assim, a clara disposição do Judiciário de aplicar a legislação produzida durante o regime militar.

Mais do que isso, essa disposição chegou ao ponto de o Presidente do STF servir de testemunha ocular do golpe, conforme se pode verificar no relatório do então ministro Ribeiro Costa (STF, 2012, p.67), que narra a sua participação na Sessão Plenária do Congresso que declarou a vacância do cargo do Presidente João Goulart:

Rapidamente fiz o meu exame de consciência e dever profissional, e não podendo, na hora, naquele instante, de madrugada, consultar aos meus eminentes colegas, como é de praxe nesta casa – sobre todos os atos que o presidente deve praticar, principalmente atos dessa magnitude – resolvi eu mesmo assumir a responsabilidade de praticá-lo, pois que, em face da constituição, se estava vago o cargo, era acertado, era constitucional o ato da iniciativa do ilustre Presidente do Congresso Nacional no sentido de empossar na Presidência da República o Presidente da Câmara do Deputados. Acorri ao recinto da Câmara dos Deputados e ali chegando senti a ebulição que aquele ato causara no meio dos parlamentares, que já então saíam da sessão de maneira muito rumorosa, dando a ideia do movimento e da gravidade do ato que acabava de ser praticado(STF, 2012, p.67).

A pressão sobre o Judiciário que vivia sob ameaça de uma intervenção era grande, fato que talvez explique a citação do discurso do Presidente do STF descrito alhures. Com efeito:⁵⁷

Havia expectativa, por exemplo, que pudessem ser atingidos os Ministros do Supremo, como começaram a ser atingidos todos os inimigos do sistema. Todos começaram a cair. Com o ato institucional foram cassados Jango, Jânio, dois magistrados Aguiar Dias e

⁵⁷ Ibid., p.68.

Osny Duarte Pereira. Muita gente esperava que Hermes Lima e Evandro Lins e Silva fossem logo atingidos, que era eminente a cassação.

Finalmente, a evidenciar o conluio do Judiciário ao golpe, vale destacar que o primeiro lugar a ser visitado por Castelo Branco após a sua “eleição” foi o plenário do STF. De seus arquivos pode-se resgatar o discurso do presidente que, em tom reverencial, afirma a disposição de sacrificar *alguns de seus princípios e garantias constitucionais em nome da sobrevivência da democracia*. Suas palavras parecem ecoar atualmente e revelam o comportamento temeroso característico do Judiciário durante o regime militar, conforme expressa o discurso do ministro Ribeiro da Costa ao cumprimentar Castello Branco, no dia 17 de abril de 1964, em visita ao STF:

É oportuno que o Presidente do Supremo Tribunal Federal, nesta hora tão significativa a Nação, se dirija ao ilustre Chefe de Estado, dizendo-lhe conceitos que, a meu ver, coadunam com o delicado momento. **Ressaltarei de início, que a conquista e, portanto, a sobrevivência da democracia se há de fazer, nos momentos de crise, com sacrifício transitório de alguns de seus princípios e garantias constitucionais.** Proclamamos que, em verdade, foram os detentores do Governo deposto que, movidos por um propósito vesânico, nos arrastaram para esta situação. A Justiça. Eminente Senhor Presidente, quaisquer que sejam as circunstâncias políticas, não toma partido, não é a favor nem contra, não aplaude nem censura. Mantêm-se

equidistante, influenciável pelos extremos da paixão política. Permanece estranha aos interesses que ditam os atos excepcionais de governo. Nosso poder de independência há de manter-se impermeável às injustiças do momento, e acima de seus objetivos, quaisquer que se apresentem suas possibilidades de desafio às nossas resistências morais. E continua: Superamos a crise de governo e de autoridade que tendia ao naufrágio das instituições democráticas, fundamento de nossa formação histórica, linha mestra indeclinável de nossa tradição popular e política. E finaliza: Seja, assim, o problema do direito, antes de tudo um problema de vida e de cultura, em suma, o veículo de progresso construtivo desta Nação. E para isso atingirmos, estou certo e confiante, temos, por sorte providencial, à frente do nosso Governo, a grande figura do Presidente Castello Branco, que aqui se encontra, na casa de justiça, no primeiro dia em que vem de sair do Palácio Executivo. Meus cumprimentos (grifo nosso).

Esta prática de legitimar os atos totalitários dos poderes hegemônicos foi tomando corpo graças à manipulação do conceito de “ameaça da segurança nacional” no ordenamento jurídico pátrio. Foi no processo judicial que o conceito adquiriu “nova roupagem”. Outrora relegada às ameaças internacionais, passou a ser atribuída a cidadãos nacionais opositores ao regime vigente. Não somente contra estes, mas também contra todos (inclusive minorias comerciantes) que de alguma forma se

constituíam, mesmo sem querer, em inimigos do autoritário regime hegemônico.

Como evidências desse processo, a professora Ângela Moreira⁵⁸ revela a enorme quantidade de *habeas corpus* em favor de pequenos comerciantes que tramitou no Supremo Tribunal Militar (STM) a partir de 1966, quando muitas cidades viviam uma crise de desabastecimento e movimentos de donas de casa requisitavam uma volta à normalidade do abastecimento e uma moralização na oferta de serviços. A resposta veio no Ato Institucional nº 2, que deslocou a competência para julgar o crime contra economia popular para a Justiça Militar que, até então, era da Justiça Comum e, de certa forma, equiparou esses crimes aos crimes contra a ordem social e a segurança nacional, levando pequenos comerciantes como padeiros, açougueiros e farmacêuticos, às prisões por terem se tornado uma “ameaça” contra a política econômica do regime militar.

Em 9 de abril de 1964, foi cassado Anízio Teixeira da reitoria da Universidade de Brasília, tendo esta sido invadida por dois mil soldados, conforme documentário de Marcia Bodanzky.⁵⁹ No sistema universitário, de acordo com Regina Celi Frechiani Bitte (2006, p. 44)

[...] criou-se uma visão tecnicista da educação, baseada no modelo

⁵⁸MOREIRA, Ângela. **Como a ditadura perseguiu comerciantes e julgou crimes contra a economia popular**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/ditadura-perseguiu-comerciantes-julgou-crimes-contra-economia-popular-11891724>> Acesso em: 2 jul. 2014.

¹⁰Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=8508>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

administrativo das grandes empresas e vinculando a educação ao progresso técnico e científico, contrário à autonomia universitária, ideia essa tida como contrária à falta de disciplina e autoridade, prejudicial à ordem e à democracia.

Infelizmente, como se pode ver, o Direito e a Justiça contribuíram sobremaneira para a legitimação de atos contra os poderes não hegemônicos que ousavam discordar do contínuo histórico. O Direito tradicionalmente alinha-se ao poder hegemônico. A tradição e a jurisprudência tem efeitos muito contundentes na formação da lógica jurídica. Kant, com o imperativo categórico, e Hegel,⁶⁰ com o império da razão⁶¹ e a legitimação hierárquica das normas no positivismo *kelseniano*, constituem o alicerce argumentativo básico do ensino brasileiro.

6. A igualdade representada em Paulo Freire

Uma educação pautada em direitos humanos de igualdade passa pela derrubada do império da razão, pela *desjudicialização* da vida e, conseqüentemente, por uma

⁶⁰A referência a Hegel se faz em relação à crença de que o Estado é instrumento do império da razão, argumento que serve de ilustração em oposição à ideia de protagonismo popular proposta por Paulo Freire.

⁶¹ O império da razão *hegeliano* em sua época representava um embate contra os dogmas religiosos, portanto não pretendemos aqui impor qualquer tom pejorativo a Hegel que, na verdade, era revolucionário em sua época e constitui-se, indubitavelmente, numa importante contribuição na desconstrução dos dogmas religiosos, entretanto, após incorporado pela teoria do Estado, passou a reproduzir o contínuo histórico de opressão.

adesão à ideia de emancipação popular por uma educação igualitária *freiriana*, uma educação não tutelada pelo Estado, já que essa tem como prática adominação a serviço do mercado.

No sentido *freiriano*, esse modelo de educação *bancária*⁶² tem contribuído para a manutenção do lugar do oprimido social, já que nega a ele o “poder” libertador da educação. Quando libertadora, propicia alimento para as potencialidades, habilidades, criatividade e ações dos sujeitos no mundo – para a transformação.

Essa via, aparentemente extinta, inviabilizada, neste texto, expressa um enorme pessimismo em relação à disposição do Direito de servir aos interesses dos oprimidos, pois, mais de sessenta anos depois de sua proclamação uníssona como garantia, a sua efetiva realização não passa de uma quimera. Basta ver a tragédia educacional vivida no Brasil. Somente alguns dados preliminares já serão suficientes⁶³.

⁶²Freire, no texto *Educação bancária* da obra *Pedagogia do oprimido* (ed. Paz e Terra, 1996), substitui o jarro de Plutarco e o vaso de Pestalozzi por banco, no sentido de denunciar a prática depositária do professor, o *modus operandi* educação conteudista em contraposição à educação libertadora.

⁶³Segundo o relatório da Unicef (2011, p.48), “[...] o Brasil possui uma população bem grande de adolescentes: 11% da população brasileira, mais de 23 milhões de pessoas são cidadãos entre 12 e 17 anos e grande parte enfrenta diversas vulnerabilidades, dentre as quais se destacam: a pobreza e a pobreza extrema; a baixa escolaridade; a exploração no trabalho; a privação da convivência familiar e comunitária; os homicídios; a gravidez na adolescência; as doenças sexualmente transmissíveis; o abuso e a exploração sexual e o contato com substâncias entorpecentes. Para este público foi criado o Índice de Assassinatos na Adolescência (IHA), uma rápida olhada nesse dado revela uma realidade assustadora, uma vez que, nos anos entre 2009 e 2010

Essa tragédia reflete-se na hipótese ventilada no início do texto, aquela que atentava para o fato de que nossos poderosos escolarizados (hegemônicos) não são afetados por uma educação em direitos humanos. A educação que nos foi dada foi sofrida, e não produzida, fruto do autoritarismo hierárquico e dominador típico dos regimes militares. Como dizia Paulo Freire (1996), a educação,

atingiu a incrível marca de 45,2%; quando aplicado ao estereótipo de jovem negro (71,44%), do sexo masculino (93,03%), com idade entre com idade entre 10 e 19, resultou, no ano de 2012, em uma média de 28 mortes por dia” (MAPA DA VIOLÊNCIA 2014, p.56). No Brasil, 17,6% dos adolescentes vivem em famílias extremamente pobres, ou seja, 3,7 milhões de jovens dentre os 23 milhões de adolescentes no país. Os dados mais recentes do Levantamento Anual do Sinase 2013 indicam que existem 88.022 adolescentes brasileiros cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (advertências, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida). Existem também 23.066 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Outra característica fundamental na caracterização dos “segregados” é a baixa escolaridade, uma vez que esta é uma importante vulnerabilidade caracterizada por um padrão cíclico de repetências, ou seja, a distorção idade-série, a evasão da escola e o abandono dos estudos marcam esse público. Outro dado característico é que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos anos do ensino fundamental, a distorção idade/ano de escolaridade entre os adolescentes no Brasil é de 16,6%; entre os adolescentes em cumprimento de medida de internação, esse número chega a 55,6%; já nos anos finais do ensino fundamental, quando se deveria encontrar a grande maioria desses jovens, muitos deles estão em conflito com a lei. Os socioeducandos estão em distorção idade/ano em 79,04% dos casos. Resultado disso é que a internação/segregação desses jovens que abandonaram os estudos está contribuindo para a violação do direito à sua educação, uma vez que a educação é um ato de liberdade, e só assim pode ser realizada.

quando não é libertadora, produz no oprimido a vontade de ser opressor.

7. O rompimento *benjaminiano* com o progresso

Um dos poucos que ousaram apontar um caminho, Walter Benjamin, nos idos de 1930, em sua enigmática Tese IX,⁶⁴ afirmou que a ruptura com o historicismo vencedor se dá com o rompimento com os “ventos do progresso”, e que ele, o progresso, seria o responsável pelos “escombros da destruição”.

Em nosso esforço de entender como ocorreria o rompimento referido por Benjamin, é significativo destacar sua afirmação de que o “[...] o fim da opressão se dá por um salto para fora do trem do progresso. O anjo não suporta o progresso!” (LÖWY, 2005, p.39).

A tese de Benjamin foi interpretada, décadas depois, como um prenúncio, não percebido à sua época, a respeito das tragédias humanitárias que seriam produzidas em Auschwitz e Hiroshima, o fundo do poço histórico. Da mesma forma, o estilhaço histórico narrado acima foi uma anunciação da tragédia educacional vivida atualmente no Brasil, uma advertência contra os riscos que o culto à ordem e ao progresso, vinculado à ciência e à tecnologia militar, pode significar, para além da advertência contra o que se denominou aqui como naturalização de uma catástrofe, que

⁶⁴ A Tese IX utiliza como figura de linguagem um quadro que representa um anjo que olha assustado em direção ao paraíso, de onde sopra o vento da destruição que, sob os pés do referido anjo, não permite que ele feche suas asas. Então ele é conduzido sempre para mais longe do paraíso. O vento na figura, para Benjamin, é o progresso e a história dos vencedores.

se materializa por meio de um documento jurídico ou pela exclusão popular na solução dos problemas.

Apesar disso, ou seja, apesar de tais fatos históricos estarem relegados ao passado, é importante destacar que existe em cada acontecimento uma possibilidade de que ele se torne revolucionário, singular na história. Para Michael Löwy, baseado em Benjamin (2005, p.136), há, em momentos trágicos, a possibilidade de se tornar um movimento motriz que quebre o continuísmo:

[...] cada momento histórico tem suas potencialidades revolucionárias que conforme o apêndice 'A' da tese XVIII, nenhum fato, por ser causa, já é, só por isso, um fato histórico. Ele se tornou tal postumamente, graças a eventos que dele podem estar separados por milhares de anos. Benjamin está sempre conectado a figura messiânica, afinal era judeu, para ele o 'o messias quebra a história, ele não está no fim da história', assim como aqueles oprimidos que de tempos em tempos 'revoltam-se' e a revolucionam, para Benjamin, 'estilhaços de um tempo qualitativo em oposição ao tempo progressivo histórico'.

Esses “estilhaços do tempo” são os breves momentos em que os oprimidos conseguem se revoltar contra a continuidade histórica e, “[...] salvando um momento do passado” (LÖWY, p.140), quebram o cerne do presente.

A interrupção, o rompimento, constitui-se na chance revolucionária de cada evento histórico. Caso ele não seja exercido, dá azo à continuidade do vento irresistível que imobiliza as asas do anjo da história, abertas e

cristalizadas. Para Benjamin, esse “momento revolucionário” significa a “entrada no compartimento fechado do passado” e a entrada se dá pela ação política, na medida em que interrompe a continuidade “natural” do tempo histórico (LÖWY, 2005, p.135).

A possibilidade de romper com o progresso é a possibilidade de romper com a passividade, com o imobilismo político, com a inércia produzida pela transferência da responsabilidade na resolução da tragédia pelos instrumentos jurídicos e seu pseudomodernismo técnico processual, na medida em que promete, com seus procedimentos, a restauração, a conciliação, a negociação amigável entre o progresso predatório e a morte natural.

A referida transferência transforma sujeitos históricos em autômatos e, por sua vez, as entidades responsáveis por esses atos tornam-se entes produtores e consumidores de novas tecnologias produtoras de oráculos modernos, como nos tempos antigos, e todos “[...] são seduzidos pelo charme maléfico do futuro previsível” (LÖWY, 2014 p.142).

Nessa perspectiva, ao se transformar a tragédia educacional brasileira numa situação naturalizada, típica de brasileiros, de país terceiro mundista, onde tudo tem um jeitinho, corre-se o risco de se repetir erros do passado recente de continuísmo estéril. Deve-se aproveitar, então, este instante histórico e transformá-lo num instante revolucionário e lutar contra a dominação continuísta em nome do progresso.

O Plano Nacional de Educação, de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi um momento de abertura histórica. Como ensina Löwy (2005, p.151), “[...] a história não estava dada, pronta e acabada, é pela ação política que se constrói a história dos revolucionários, dos oprimidos, dos

que num momento fugaz se emancipam”, assim como em julho de 1789 ninguém poderia prever a queda da Bastilha que aconteceu na sequência.

Por outro lado, apesar dos prenúncios de Benjamin na década de 1930, de suas advertências para que se saltasse para fora do trem da história do continuísmo, que levaram a Auschwitz e Hiroshima, maculando irremediavelmente o progresso científico com um método de controle e opressão que levou à morte e ao sofrimento milhões de pessoas, naturalizado pela história como se fosse algo irremediável, o temporal de aço e bombas que varreu a Europa durante a Segunda Guerra poderia ter sido evitado.

Benjamin não foi o único a prever a tragédia que se constituiu na Segunda Guerra. Igualmente Trotski profetizava, em 30 de janeiro de 1933 (DEUTSCHER, 2006, p.184): “[...] o acesso de Hitler ao poder é um golpe terrível para a classe operária, mas ainda não é a derrota final, irresistível”. Ele já alertava para o fato de que (2006, p.231):

O que estava em jogo não eram apenas as conquistas do movimento trabalhista alemão, mas o futuro da civilização. Com o nazismo, as sombras medievais voltariam a pairar sobre a Europa. O nazismo, se vitorioso, Hitler não só preservaria o capitalismo, como o reduziria à barbárie. O nazismo recolheria todo o lixo do pensamento político para fazer com ele o tesouro intelectual do novo messianismo alemão. Fomentava todas as forças da barbárie que palpitavam sob a tênue superfície da sociedade de classes civilizada.

Igualmente a tragédia educacional brasileira pode se tornar o estopim de uma insurreição capaz de romper com o continuísmo histórico. Para Trotski (apud DEUTSCHER, 2006, p.269), “[...] A revolução está ali, em seus nervos, antes de sair às ruas” e o historiador deve entrar “nos nervos” e na mente de bilhões de pessoas para sentir e transmitir o impulso vigoroso que derruba a ordem estabelecida.

Mais do que uma visão pessimista, o artigo aponta uma possibilidade de, no presente momento, a ação política dos atingidos inconformados com o progresso linear transformar o fato histórico.

É importante sublinhar que esse fato era evitável, mas que essa possibilidade não está relegada ao passado, inexoravelmente, pois a abertura histórica pode não coincidir com a história. Como se viu acima, ela pode ser transformada, mesmo após o fato histórico.

Isso nos faz retornar ao início do texto no qual questionávamos o fato de à educação serem atribuídos poderes de uma pílula mágica capaz de sanar todas as mazelas da vida. Esperamos contribuir para um retorno à pedagogia *freiriana*: “[...] educações são formas diferentes dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser, e que isso só se faz a partir de uma educação libertadora” (1996). Para tanto, agora parafraseando Humberto Maturana (1998), é preciso não estar preso em seu próprio saber, é preciso aprender com outros saberes. Se a educação não leva ao reconhecimento do outro como igual, não serve como direito humano.

A educação em direitos humanos somente tem sentido num ambiente democrático, pois nele a (pré)ocupação (ocupação anterior) com a (sua) verdade absoluta é libertada pelo reconhecimento de que a verdade

do outro é tão legítima quanto a sua, e essa percepção fraterna só é possível por meio de um desejo, o desejo da convivência independente dos direitos de cada um. Retornamos assim ao ponto inicial proposto, qual seja, direitos humanos como sentimento.

Nessa perspectiva subsidiada em Maturana, “[...] se a democracia é um produto do desejo e não da razão, é uma conspiração social para uma convivência na qual a pobreza, o abuso e a exploração são erros a serem corrigidos e são corrigidos porque se tem o desejo de fazê-lo”. Tal qual, o direito à educação em direitos humanos só poderá ser alcançado se for fruto de um sentir comum (desejo de se educar) e não por qualquer “razão legal”. Caso contrário, não seremos capazes de viver a democracia, pois, como dizia o poeta Cazuzu, “todo mundo só é parecido quando sente”, sente a democracia.

Referências

ARNS, Paulo Evaristo (Org.). *Brasil nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITTE, Regina Celi Frechiani. Formação do professor no curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcânrra (Org.). *Ensino da história, seus sujeitos e suas práticas*. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Tradução de Wanda Nogueira Cadeira Brant, Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 25 jun.2017.

DEUTSCHER, Isaac Trotski. *O profeta bandido, 1929-1940*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 70. p. 101-138., 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA R, Humberto. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NASIO, Juan-David. *O livro da dor e do amor*. Tradução de Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada*. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Memória Jurisprudencial*: ministro Ribeiro Costa. Organização de Rodrigo de Oliveira Kaumann. Brasília, 2012.

**O EQUÍVOCO DO MOVIMENTO "ESCOLA SEM
PARTIDO" NUM CONTEXTO CONSTITUCIONAL DE
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E
EMANCIPATÓRIA**

**THE MALFUNCTION OF THE MOVEMENT "SCHOOL
WITHOUT PARTY" IN A CONSTITUTIONAL CONTEXT
OF DEMOCRATIC, INCLUSIVE AND EMANCIPATORY
EDUCATION**

Cristiano Batista⁶⁵

Fabício Veiga Costa⁶⁶

Sérgio Henriques Zandona Freitas⁶⁷

Resumo

O presente artigo pretende analisar o projeto de lei 867/2015, que visa alterar a LDB, com intuito de implementar as ideias defendidas pelo movimento "Escola sem Partido", por meio das quais se pretende impedir o que eles chamam de doutrinação política, ideológica e de gênero. De outro lado, a CF/1988 e a LDB, por meio da

⁶⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

⁶⁶ Pós-Doutorado em Educação pela UFMG. Doutorado e Mestrado em Direito Processual pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

⁶⁷ Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutorando em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade Fumec

positivação do direito social à educação, estabeleceram não só o próprio direito como também diversos princípios e normas a serem observados em sua implementação. Em sentido contrário a toda esta legislação, o projeto de lei 867/2015, ainda em tramitação no Congresso Nacional, ao tentar cercear a liberdade do processo ensino-aprendizagem, ganha contornos de censura e opressão e procura impor um retrocesso no desenvolvimento rumo a uma educação democrática e inclusiva, nos termos em que foi idealizada pela Constituição de 1988. A partir então dos contornos e dos parâmetros constitucionais do direito à educação, será feita uma análise crítica do referido projeto de lei, bem como das ideias defendidas pelo Movimento "Escola sem Partido", procurando-se demonstrar o equívoco e o retrocesso que representaria a aprovação de tais alterações legislativas no ordenamento jurídico brasileiro.

Palavras-chave: Movimento "Escola sem Partido"; Direito à educação; Princípios constitucionais; Liberdade de aprender e ensinar; Cidadania

Abstract

The present article intends to analyze bill 867/2015, which aims to change the LDB, implementing the ideas defended by the movement "School without Party", by which it is intended to prevent what they call political, ideological and gender indoctrination. On the other hand, CF / 1988 and LDB, through the affirmation of the social right to education, established not only the right itself but also several principles and norms to be observed in its implementation. Contrary to all of this legislation, Bill 867/2015, still pending in the National Congress, attempts to curtail the freedom of the teaching-learning process, and gains censorship and

oppression, and seeks to impose a regression on development towards a Democratic and inclusive education, in the terms in which it was idealized by the 1988 Constitution. Starting from the contours and constitutional parameters of the right to education, a critical analysis of the bill and of the ideas advocated by the "Movement without a Party" will be carried out, trying to demonstrate the misconception and retrocession that would represent the approval of such legislative changes in the Brazilian legal system.

Key-words: Movement "School without Party"; Right to education; Constitutional principles; Freedom to learn and teach; Citizenship.

1. Introdução

Em 2004, surgiu no Brasil um movimento auto-intitulado "Escola sem Partido", cujas ideias inspiraram a elaboração de um modelo de projeto de lei, que foi disponibilizado no site do referido movimento. A partir deste modelo, vários projetos de lei, bastante semelhantes, foram propostos, seja a nível federal, estadual e municipal, por parlamentares simpatizantes daquele movimento.

De forma resumida, os adeptos deste movimento, pressupondo que esteja ocorrendo uma doutrinação política e ideológica nas escolas, propugnam pela aprovação de leis para impor uma neutralidade na atividade pedagógica dos professores, os quais deveriam repassar o conteúdo das disciplinas de forma acrítica, evitando fazer associações entre o que é discutido em sala de aula e o contexto sócio-político ou econômico.

Para eles, a educação deveria limitar-se à mera instrução, ou seja, à simples transmissão de conhecimentos necessários para a formação profissional. Aduzem que a formação ética e religiosa seria função exclusiva da família e, ademais, a escola não poderia ensinar teorias que colocassem em dúvida ou se chocassem com as crenças religiosas de seus familiares.

Esta ideia de educação, porém, não se coaduna com os princípios constitucionais que balizam a adequada interpretação do direito fundamental à educação, nos termos do disposto nos artigos 205 e ss., da CRFB, reproduzidos e complementados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

A partir da interpretação sistemática de nosso ordenamento jurídico, constitucional e/ou infraconstitucional, é forçoso reconhecer que o direito à educação não se compatibiliza com a ideia simplória de educação como mera instrução, mas pressupõe que o processo ensino-aprendizagem seja desenvolvido com ampla liberdade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Passa-se, então, a uma análise crítica do projeto de lei 867/2015, em tramitação no Congresso Nacional, a partir do modelo disponibilizado pelo movimento “Escola sem Partido”, procurando-se demonstrar que tais alterações legislativas, se aprovadas, representariam um enorme retrocesso no desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, emancipatória e adequada à formação de pessoas críticas e autônomas.

Para isso, no capítulo 1 é apresentado um resumo histórico do Movimento “Escola sem Partido”, procurando-se apresentar as ideias principais por ele defendidas.

Inicialmente, quando surgiu em 2004, defendia a neutralidade da atividade dos professores em sala de aula, que deveriam desempenhar o seu mister, de maneira a não influenciar os alunos no tocante às questões políticas ou religiosas. Mais tarde, a possibilidade ou não de discussão da questão de gênero nas escolas também foi incorporada a este movimento, como uma de suas bandeiras.

A partir do projeto de lei 867/2015, elaborado com base em modelo propagado pelo Movimento "Escola sem Partido" e de outras informações e textos, procurou-se estabelecer, de forma mais clara, o real propósito desse movimento.

No capítulo 2, foi feito um estudo do direito à educação no Brasil, procurando-se explicitar os seus princípios norteadores, com base nas normas constitucionais e nos textos doutrinários de grandes educadores. Procurou-se evidenciar os contornos do direito à educação, nos termos em que se encontra insculpido nas normas constitucionais e/ou legais, para que, a partir dessa base conceitual fosse possível proceder à uma análise da razoabilidade e adequabilidade das principais ideias defendidas pelo Movimento "Escola sem Partido", na perspectiva da maior concretização possível dos direitos fundamentais.

Já no capítulo 3, passa-se à análise crítica, propriamente dita, das ideias defendidas por este movimento, procurando-se demonstrar que estas partem de uma percepção equivocada do direito à educação, incompatível com aquele previsto em nosso ordenamento jurídico. A pretensão de limitar o processo de ensino-aprendizagem a um mero processo de instrução não se compatibiliza com o comando constitucional e os princípios fundamentais relativos a este direito, os quais propugnam

202

por uma educação com plena liberdade de ensino e aprendizagem, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação profissional e seu preparo para o exercício da cidadania.

Por fim, em considerações finais, apontamos os principais equívocos desse movimento que, sob a pretensa alegação de impedir a doutrinação nas escolas, acaba trabalhando para a elaboração de leis que, se aprovadas, terão resultados exatamente opostos, qual sejam, tornar a educação brasileira doutrinária, na medida em que impede a contextualização e a reflexão, dificulta a construção da autonomia e da consciência crítica e despreza a importância da formação para o exercício pleno da cidadania.

A metodologia utilizada no presente artigo é a lógico-dedutivo, com pesquisa em amplo material bibliográfico e análise teórica do tema direito à educação numa perspectiva de educação como caminho para viabilizar o direito fundamental à liberdade plena, nos termos em que prevista na Constituição. A técnica a ser utilizada será a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, bem como em projetos ou legislação pertinente.

2. O movimento "Escola Sem Partido"

"Escola sem Partido" é um movimento criado em 2004 por um advogado chamado Miguel Nagib, com objetivo de combater o que, segundo ele, seria doutrinação política e ideológica nas escolas. Para este movimento, haveria uma suposta doutrinação nas salas de aula do país, nas quais os alunos (parte passiva do ensino) estariam sendo submetidos a um ensino dotado de parcialidade, em que alguns professores simplesmente impõem suas próprias opiniões sem dar espaço para um processo dialético de reflexão.

Visando enfrentar esse problema pressuposto, já que não há qualquer estudo sério que fundamente tal realidade, o Deputado Estadual fluminense, Flávio Bolsonaro, solicitou ao criador e coordenador deste movimento que formulasse um projeto com base em suas propostas. Tal texto foi apresentado à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro em 2014 (Projeto de lei estadual 2974/2014⁶⁸) propondo a criação do Programa Escola sem Partido naquele Estado.

No mesmo ano, o Vereador Carlos Bolsonaro, irmão do referido deputado, também apresentou, na Câmara de Vereadores do município do Rio de Janeiro, um projeto de lei bastante semelhante, com algumas adaptações. O Estado e o município do Rio de Janeiro foram os primeiros a ter projetos de lei no sentido de criação do programa "Escola sem Partido".

Cópias de projeto desse tipo foram disponibilizados no site⁶⁹ do movimento "Escola sem Partido", o que fez com que projetos muito similares estejam tramitando em diversas casas legislativas pelo Brasil, seja em nível nacional, estadual e/ou municipal.

Em nível federal, já se encontra em tramitação, especificamente, o PL 867/2015, apresentado pelo Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), por meio do qual se propõe a inclusão na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do programa "Escola sem Partido". Além deste, ainda existem outros 5 projetos de lei

⁶⁸ Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em 20 abr. 2017.

⁶⁹ <http://escolasempartido.org>

(PL's 7180/2014, 7181/2014, 1411/2015, 1859/2015 e 2731/2015) tratando sobre este mesmo tema, todos ainda em tramitação na Câmara dos Deputados.

O texto destes projetos de lei são muito semelhantes, pois todos extraídos dos modelos disponibilizados no mesmo site, já mencionado. O PL 867/2015, que tramita na Câmara dos Deputados, em seu artigo 3º dispõe que:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Fica claro, a partir da leitura deste artigo, que tal projeto de lei pretende proibir dois tipos de condutas: a doutrinação política e ideológica e a realização de atividades em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais.

Pretendem, pois, combater o que chamam de "doutrinação política e ideológica", mas não chegam a definir, explicitamente, o que querem dizer com tal expressão. Ao invés disso, no site do movimento (<http://escolasempartido.org>), apresentam uma lista de práticas que seriam características do "professor doutrinador".

Desse modo, afirmam que: "Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor: - se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para

assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional."⁷⁰

A partir dessa citação, pode-se perceber que este movimento pretende dissociar o estudo da matéria objeto da disciplina dos assuntos relacionados ao noticiário, ou seja, dissociar o estudo em sala de aula da realidade vivenciada pelos alunos, em seu dia-a-dia. Estaria, portanto, proibido o diálogo entre o conhecimento disponibilizado em sala de aula e a realidade em que o aluno está inserido.

O movimento Escola sem Partido propugna uma dissociação entre o ato de educar e o de instruir. Educar seria tarefa exclusiva das famílias e das igrejas, enquanto à escola caberia apenas instruir. Segundo essa proposta, a escolarização deveria limitar-se a transmitir um conhecimento pronto e acabado, sem qualquer relação ou diálogo com a realidade. O professor seria um mero instrutor e não um educador.

Mais tarde, grupos que tem interesse em acabar ou, ao menos, limitar a discussão de gênero dentro das escolas perceberam pontos de afinidades entre suas propostas e aquelas defendidas pelo movimento "Escola sem Partido" e resolveram se unir.

A questão de gênero foi anexada ao movimento "Escola sem Partido", posteriormente, tanto que o projeto de lei federal que se encontra, atualmente, disponibilizado no site <<http://escolasempartido.org>>, foi modificado para incluir um artigo que não consta do PL 867/2015. Referido dispositivo tem a seguinte redação:

⁷⁰ Disponível em <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em 19 abr. 2017

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero." ⁷¹

O movimento "Escola sem Partido", então, ganhou um novo impulso e incluiu entre suas bandeiras o combate ao que chamam de "ideologia de gênero". Resumindo, pode-se afirmar que o "Escola sem Partido" tem como foco, basicamente, três questões: a questão político-partidária; a questão moral e religiosa; a questão de gênero.

O movimento "Escola sem Partido" se declara contra qualquer espécie de doutrinação, seja política, filosófica, sexual ou religiosa. O projeto de lei tem como pretensão obrigar os professores a apresentar a matéria de um ponto de vista neutro e distante, com o objetivo de resguardar o direito à liberdade de consciência e de crença.

Relativamente à questão político-partidária, dizem eles que os professores se aproveitam de uma situação de incapacidade, de fragilidade dos alunos para imporem as suas opções político-partidárias. Segundo essa concepção, os alunos não teriam qualquer capacidade para resistirem a esta imposição.

No caso da questão moral e religiosa, entendem que esse tipo de formação deve ser deixado a cargo da família e da religião, com exclusividade. A escola e os

⁷¹ Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal> . Acesso em 20 abr. 2017.

professores não poderiam apresentar teorias que pudessem colocar em dúvida ou estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Estas são, basicamente, as ideias defendidas pelo movimento "Escola sem Partido", que foram consignadas em projetos de leis, a exemplo do PL 867/2015, do qual faremos, a seguir, uma análise crítica, em cotejo com os princípios constitucionais informadores do direito social à educação.

3. Direito à Educação na CF/1988

Não obstante as variações decorrentes do contexto histórico, o Poder Constituinte, desde 1824 a 1988, sempre cuidou de positivar no ordenamento jurídico brasileiro previsões acerca do direito à educação, reservando-lhe tratamento jurídico de elevada importância.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, define a educação como um dos direitos sociais, incluindo-a no rol daquelas condições materiais fundamentais para o gozo dos direitos pelos indivíduos. Pode-se afirmar, então, que o direito à educação foi ainda mais valorizado, na medida em que, como direito social, aponta para a responsabilização do Estado, frente aos cidadãos, que deverá atuar, positivamente, no sentido de garantia deste direito fundamental.

Nesse sentido, em seu artigo 205, a Constituição estabelece que é dever do Estado e da família assegurar o direito à educação, em colaboração com a sociedade. A família, portanto, figura como corresponsável na tarefa de garantir a educação.

No mesmo artigo, foram estabelecidos ainda os três objetivos da educação, quais sejam: pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania; e sua qualificação para o trabalho. A partir da interpretação do referido dispositivo constitucional, fica claro que a educação não pode se restringir à transmissão de competências para o saber-fazer, com vistas à qualificação para o trabalho.

A educação deve visar também à formação plena do ser humano e ao seu preparo para o exercício da cidadania. A educação é um direito social, estritamente vinculada aos fundamentos da República Federativa do Brasil, mormente ao exercício da cidadania, previsto no artigo 1º, inciso II, da CF/1988.

Logo em seguida, em seu artigo 206, a Constituição de 1988 estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", entre outros. Apreende-se, portanto, que o processo ensino-aprendizagem deve se desenvolver em um ambiente de total liberdade, de diversidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Coerentemente com a determinação constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação repete, em seu artigo 3º, estes dois princípios estabelecidos pela Constituição Federal, dispondo ainda que o ensino deverá guiar-se pelo "respeito à liberdade e apreço à tolerância"; "consideração com a diversidade étnico-racial", dentre outros. Veja que os princípios incluídos pela lei são no sentido de garantir maior liberdade e tolerância, além da valorização da diversidade étnico-racial, que se revelam em total consonância com os preceitos constitucionais.

Em artigo intitulado "Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica"⁷², o autor Tiago Felipe Ambrosini, a partir das ideias de Kant, afirma que o ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância está presente desde o Iluminismo (AMBROSINI, 2012, pp. 43-44). Já naquela época, entendia-se a educação como formadora do ser humano, que deveria constituir-se em um processo de emancipação. Assim, a educação seria não somente a transmissão de habilidades e competências, mas deveria incluir a formação para a autonomia e para o exercício da cidadania.

O mesmo autor refere-se, em seguida, às ideias de Karl Marx, relativas à educação do cidadão no Estado burguês, em que é dada ênfase ao elemento político da emancipação humana (AMBROSINI, 2012, p. 45). Em seguida, trata das ideias de Theodor Adorno, integrante da Escola de Frankfurt, referindo-se à Teoria Crítica, por meio da qual se questionava a neutralidade científica e se reconhecia a vinculação do conhecimento a uma práxis social determinada.

É praticamente impossível educar sem formar. O educador que só ensina conteúdos já está automaticamente formando. Está formando um sujeito que se deixa guiar por outros sujeitos, que imposições superiores, orientam e propõem o que ele deve fazer. Não há, portanto, neutralidade na educação" (AMBROSINI, 2012, pp. 47 e 52).

72

Tal afirmação é importante no contexto do presente artigo, pois demonstra que a alegada neutralidade científica é uma falácia, na medida em que o conhecimento, ainda que seja fruto de um método científico, é também uma construção social e, por isso mesmo, não deixa de estar impregnado pelos valores, interesses e condicionantes prevaletentes em cada sociedade.

Ambrosini finaliza seu artigo referindo-se as ideias de Paulo Freire, cuja teoria fundamenta a ideia de educação como emancipação, como construção da autonomia e liberdade do sujeito racional, capaz de romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade verdadeiramente emancipada (AMBROSINI, 2012, p. 51-54).

Para Paulo Freire, essa emancipação, porém, não ocorre espontaneamente. Não basta fundamentar filosoficamente, como dizia Kant, para que o ser humano alcance sua emancipação. Homens e mulheres, a partir do momento em que se reconhecem como seres inacabados, buscam ser mais e superar o condicionamento histórico através da curiosidade epistemológica. A educação seria, então, o meio, o caminho para a superação do condicionamento histórico do ser humano, em sua busca permanente de realização.

O próprio Freire (2010, p. 57) sintetiza:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.[...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

A educação, em Paulo Freire, portanto, direciona-se para a emancipação, privilegiando a autonomia do sujeito racional que, sem negar os saberes construídos na experiência, é capaz de romper com a estrutura social opressora. A educação constitui-se, assim, em um processo de formação integral do ser humano, individual e socialmente, transformando-lhe em um sujeito crítico, analítico e capaz de determinar-se segundo suas próprias razões, com autonomia e responsabilidade.

Nessa perspectiva e levando-se em consideração os princípios pertinentes, podemos afirmar que a educação, nos termos em que foi constitucionalmente prevista, se compatibiliza perfeitamente com a ideia de educação presente na teoria de Paulo Freire, para quem esta constitui-se em caminho para emancipação e exercício pleno da cidadania. Corroborar tal entendimento o fato de que a cidadania foi erigida como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, nos termos do disposto no artigo 1º, inciso II, da CF/1988, como já explicitado anteriormente neste artigo.

4. Críticas ao Projeto de Lei 867/2015

Uma primeira crítica a se fazer a este movimento é a inadequação de sua denominação. Considerando-se as propostas por eles apresentadas, não se encontra justificativa plausível para a escolha do nome do movimento, qual seja, "Escola sem Partido". É claro que se tivéssemos que escolher entre uma escola sem partido ou uma escola com partido, a grande maioria das pessoas, por óbvio, responderia que preferem uma escola sem partido. Esta, porém, não é a questão. A denominação escolhida para

designar este movimento, ao invés de informar/esclarecer, confunde.

Assim, verifica-se que o foco do movimento "Escola sem Partido", segundo alegam, é o combate ao que eles chamam de "doutrinação política e ideológica", mas não há uma definição clara, direta, do que querem dizer com tal expressão.

Após uma análise pormenorizada da documentação por eles disponibilizada no site, vemos que o que se propõe ali é, na verdade, uma escola em que os professores se limitariam a repassar informações e conhecimentos, sem qualquer análise crítica ou diálogo com a realidade em que o aluno esteja inserido. O processo escolar de aprendizagem se restringiria a instruir os alunos. Alegam que a escola não é capaz de educar plenamente os seus alunos. Como já dito, isto seria tarefa reservada aos pais e à Igreja.

O simples repasse de informações e conhecimentos, sem análise crítica ou contextualização com a realidade dos estudantes, não pode ser considerado um processo apropriado de educação, nos termos em que encontra-se consignado no texto constitucional e em consonância ao que fora proposto pelo Prof. Paulo Freire, cuja conceituação adotamos no presente artigo.

Nesse sentido, de acordo com o que propõe os seus defensores, um nome mais adequado para o movimento "Escola sem Partido" seria "Escola de instrução" ou até mesmo "Escola sem Educação", tendo em vista que o que eles defendem é que os professores não sejam educadores, podendo ser definidos, na melhor das hipóteses, como meros instrutores, reprodutores de conhecimento pronto e acabado.

Em entrevista concedida pelo Prof. Fernando Penna⁷³, este afirma que:

Na página deste movimento, pode ser encontrada uma bibliografia politicamente incorreta, na qual são indicados apenas quatro livros. Um deles é intitulado Professor não é educador, de Armindo Moreira. Este livro defende uma dissociação entre o ato de educar e o de instruir, sendo o primeiro ato tarefa exclusiva das famílias e das igrejas e o segundo responsabilidade da escola. Um nome mais apropriado para este movimento seria, portanto, Escola sem Educação.

De acordo com o que propõe o movimento "Escola sem Partido", se o professor fizer uma associação entre a matéria discutida em sala de aula e a realidade política ou social, tal fato é considerado doutrinação política ou ideológica. Para eles, o professor deve se limitar a transmitir os conhecimentos prontos e acabados, sem qualquer questionamento ou crítica.

Essa concepção de educação é totalmente equivocada. Essa ideia de educação que se limite ao simples ensino de competências (o saber fazer), que se limite a incluir as pessoas, como autômatos, em uma cadeia produtiva, possibilita a concretização de uma sociedade cada vez mais desigual. Seria a consagração da educação como uma forma de instrução precária que serve ao

⁷³ Movimento Revista de Educação. UFF ano 2, n. 3, 2015. Disponível em: http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revista_movimento/article/view/275. Acesso em 19 abr. 2017.

mercado de trabalho, mas não proporciona autonomia do sujeito.

Como vimos, desde o Iluminismo, o filósofo Immanuel Kant já defende o ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre de crenças e da ignorância. Kant, assim como toda sociedade moderna, pós Revolução Francesa, pressupõe a educação como formadora do ser humano, como ser pensante, autônomo. Nesse sentido, a educação tem caráter emancipatório, não podendo estar restrita à transmissão de conhecimentos e habilidades. Sua função precípua deve ser a formação para o exercício da cidadania.

De modo semelhante, Karl Marx, dando ênfase ao caráter político, também propugna pelo processo educativo como formador do cidadão como sujeito autônomo, capaz de lutar contra a situação de opressão em que a maioria da população (o proletariado) se encontra.

A ideia fundamental da educação, portanto, seria a construção de indivíduos que saibam pensar por si mesmos, com capacidade de análise e julgamento e com autonomia suficiente para se posicionarem diante da realidade.

Viana (2006, p. 137) afirma que:

[...] considerando-se que o perfeito equilíbrio social depende de uma educação de qualidade, é essencial que ela seja percebida, não apenas como o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental na transformação e no desenvolvimento do homem, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana.

Apesar de toda essa fundamentação filosófica, que vem desde o Iluminismo, a escola nunca chegou a ser este centro de formação plena do ser humano. Sobre o tema, Missio e Cunha (2000, p. 6), assim se manifestam:

Com o entendimento da escola como uma construção da Modernidade, que impõe um único modelo da Cultura, privilegiando uma forma particular de civilização, com um indivíduo emancipado, porém conformado com as imposições do Estado percebemos que as instituições educativas realizam um trabalho o qual visa o controle, tornar dócil a consciência, isto é, almejam um indivíduo normalizado.

No mesmo sentido, Pérez Gómez (2001, p. 35) assevera que:

É fácil reconhecer como a escola, filha privilegiada do Iluminismo moderno, exerceu e continua exercendo um poderoso influxo etnocêntrico. A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem.

Contrariando este modelo equivocado de escola, através da Constituição Federal de 1988, bem como da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação, procurou-se fazer modificações legislativas no sentido de permitir a implementação de um modelo de ensino mais crítico, mais reflexivo e mais democrático, buscando aproximar-se desse modelo de educação emancipatória. Na verdade, de efetivo, muito pouco foi realmente concretizado.

Em reação a estes pequenos avanços legislativos, que, como já dito, nem chegaram a provocar avanços práticos significativos, estamos agora diante de uma violenta reação, liderada por este movimento que se autodenomina "Escola sem Partido", que procura, a todo custo, manter a função da escola como reprodutora de um modelo único de cultura, que reproduz e reforça o *status quo*. Este movimento não admite que a escola, no Brasil, assuma a sua verdadeira função, para a qual foi criada e pensada desde o seu surgimento, qual seja, um local de formação plena do indivíduo, como ser autônomo e crítico.

Registre-se que estamos aqui analisando o projeto 867/2015, entretanto, existem vários destes projetos, todos bastante similares e com o mesmo objetivo. Trata-se, pois, não de caso isolado, mas de uma investida contra pequenos avanços ocorridos na legislação, no sentido de dar concretização ao comando constitucional, no que toca à implementação de uma educação mais crítica e democrática.

O movimento "Escola sem Partido", pois, propõe e defende um tipo de educação equivocada, retrógrada, não questionadora, que se limita a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, sem que seja feita a problematização e a contextualização com a realidade dos alunos.

Nesse sentido, ao pregar a transmissão de conhecimento sem qualquer tipo de debate de ideias ou de

problematização, tem como efeito a criação de estabilidades e de conformismo intelectual e cultural, ao mesmo tempo que privilegia a situação atual na qual se reproduz a cultura hegemônica, uma cultura eurocêntrica, globalizada, que valoriza o consumismo, o agronegócio, a urbanização, o domínio das empresas multinacionais e suas grandes marcas, a fábula da sustentabilidade, entre outros temas.

Resta evidente, portanto, que o objetivo precípua do movimento "Escola sem Partido" é, na verdade, impedir a evolução da escola, nos termos em que fora previsto pela CF/1988, e garantir a volta, ou melhor, a manutenção da escola como simples instrumento de transmissão de informações, prontas e moldadas.

O discurso do movimento "Escola sem Partido" é um contrassenso, pois se diz contra a doutrinação política e ideológica, mas, na prática, o que fazem é exatamente o contrário, ou seja, pugnam por uma educação que proíbe a discussão de temas extremamente relevantes e controversos. Para eles, a escola deve apresentar os temas como conhecimento pronto e acabado, acompanhando a visão única da cultura hegemônica, de forma que não se admita debates e opiniões divergentes.

Este movimento parte da premissa de que os alunos são seres incapazes, que não possuem conhecimentos prévios ou capacidade de resistir ou contra-argumentar o discurso dos professores. Ignoram a realidade das salas de aula que contêm alunos com grande conhecimento, de várias origens socioculturais, que no ambiente escolar teriam uma grande oportunidade de dialogar e vivenciar as diversas perspectivas dos temas discutidos, levando todos a um maior conhecimento e uma valiosa experiência de diversidade.

Se não se permite o questionamento, o debate, a divergência, o que se tem é um conhecimento tipicamente doutrinário, que tem de ser absorvido pelos ouvintes, sem qualquer possibilidade de discussão. Além disso, tem como efeito perverso a desconsideração e desvalorização daquele que pensa, age ou é diferente.

[...] o objetivo de toda prática educativa - facilitar a reconstrução do conhecimento experiencial do aluno - não pode se entender nem se desenvolver sem o respeito à diversidade, às diferenças individuais que determinem o sentido, o ritmo e a qualidade de cada um dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (GÓMES, 2001, p. 67).

Em suma, o movimento "Escola sem Partido" vai contra todo tipo de diversidade, pois atua no sentido de uniformizar, padronizar, construir um discurso único para o controle de uma sociedade de massa, que não questione as situações de desigualdade e injustiça.

Numa outra análise, o movimento "Escola sem Partido" é contraditório em si mesmo. Segundo o discurso, pretendem combater o que chamam de "doutrinação". mas o que significa doutrinação? Segundo o dicionário *on line* Michaelis⁷⁴, doutrinar significa:" 1) Pregar à maneira de doutrina; apostolar, catequizar, evangelizar; 2) Instruir em uma doutrina; educar, ensinar, instruir; 3) Transmitir a

74

Disponível

em

<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=doutrina>
r. Acesso em 14 jul. 2017.

doutrina cristã: Doutrinar sobre a salvação. Eram tempos em que Cristo doutrina".

Veja que, apesar de significar também instrução ou educação, o termo "doutrinar" tem maior vinculação ao ensino religioso, transmissão de conhecimentos ou verdades de uma doutrina. Na seara religiosa, em geral, os conhecimentos são repassados como verdades absolutas, que não permitem questionamentos ou contestação. No mais das vezes, são conhecimentos revelados por entidades sagradas, os quais constituem-se em verdades inquestionáveis.

O que é doutrinação senão a aceitação de conceitos e valores como verdades absolutas, sem qualquer tipo de questionamento ou reflexão. Na verdade, é isso que pretende o movimento "Escola sem Partido". Sob o pretexto de impedir uma educação doutrinária, o movimento "Escola sem Partido" pretende, na verdade, a imposição de uma educação passiva, não crítica, que reproduza como legítima a atual situação sócio-político-econômica do mundo, reproduzindo a ideologia hegemônica que privilegia o capital financeiro e os grandes grupos econômicos em detrimento de todo o resto.

É uma contradição em seus próprios termos. Taxam de doutrinário tudo aquilo que instiga o senso crítico e possibilita a formação de sujeitos autônomos, que tenham capacidade de pensar por si próprios. Ora, o conhecimento construído, reflexivamente, não pode ser considerado doutrinário, já que tal termo tem sentido exatamente oposto.

Ao tolher a liberdade de cátedra dos professores, o que esse movimento faz é exatamente impor um tipo de educação doutrinária, que não possibilita a contraposição de ideias e pontos de vista. Um tipo de educação que está impedida de dialogar com a realidade dos estudantes e da

sociedade em que estão inseridos, pois, segundo eles, essa contextualização deve ser evitada, a todo custo. Fica claro, portanto, que esse movimento defende ideias e condutas que levam exatamente à difusão de um conhecimento doutrinário. Na medida em que obriga a um processo ensino-aprendizagem desprovido de debate, de críticas, de contextualização. O movimento propicia um aprendizado sem questionamento, propicia, enfim, a propagação de um conhecimento doutrinário.

Como demonstrado acima, a ideia de educação como direito social, prevista na Constituição de 1988, ao contrário, propõe um processo ensino-aprendizagem construído pela reflexão, pelo debate, pela discussão de ideias, pelo reconhecimento de si próprio como ser pensante e pela conscientização do seu lugar no mundo, como parte da sociedade em que está inserido e na qual atua politicamente.

É claro que o professor, como organizador desse processo, deve possibilitar e até trabalhar para que os temas discutidos em sala de aula sejam apresentados e discutidos, dentro do contexto social dos alunos, sob os mais variados pontos de vista, respeitando-se, por óbvio, a pluralidade de pensamento e a liberdade de expressão. Não se pode, no entanto, pretender impedir que o professor, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, se posicione também com relação a todos os temas e questões discutidos em sala de aula.

A educação, na perspectiva do movimento "Escola sem Partido" possibilita a lógica do pensamento único, com o objetivo de criar uma sociedade civil menos questionadora, mais conformada, mais ajustada ao modelo padrão e, ao mesmo tempo, mais intolerante, que rechaça o diferente, que não sabe conviver com a diversidade.

De outro lado, o pensamento crítico significa a busca de autonomia do sujeito, a sua emancipação. É a possibilidade de que cada um se reconheça em sua individualidade, com capacidade para agir e se posicionar diante das situações do mundo. O pensamento crítico proporciona uma atitude socialmente engajada e produz pessoas politicamente comprometidas, conscientes de sua cidadania e que sejam capazes de questionar, de fazer escolhas conscientes e melhores, capazes de se contrapor às imposições do senso comum, na maioria das vezes criado artificialmente.

5. Considerações Finais

A partir da apresentação das ideias principais do movimento "Escola sem Partido", foi possível perceber que se declaram contra a doutrinação, seja ela política, religiosa ou de gênero, mas, equivocadamente, ao cercearem a liberdade dos professores no desenvolvimento de seu mister e proibirem a associação dos temas discutidos em sala de aula com a vivência dos alunos, impedem a discussão, a crítica, a reflexão e acabam por defender uma educação marcadamente doutrinária.

De outro lado, a CF/1988, classificada como dirigente e guiada pelo princípio maior da dignidade da pessoa humana, eleva o direito à educação ao patamar de direito social, que deve ser obrigatoriamente implementado pelo Estado, por meio de atuação positiva. Tal direito deve ser exercido em condições de total liberdade, sem preconceitos ou discriminações de qualquer espécie, estando essa ideia de educação emancipatória diretamente vinculada aos fundamentos e objetivos constitucionais da República Federativa do Brasil.

Assim, pode-se afirmar que o PL 867/2015, ao pretender impor limites à prática educacional, se revelaria inconstitucional, pois iria de encontro a princípios fundamentais, ligados ao direito à educação e consagrados no texto constitucional.

Nesse sentido, as propostas legislativas do movimento "Escola sem Partido" representam um equívoco, uma vez que representariam um retrocesso no desenvolvimento de uma educação crítica, democrática e emancipatória, consentânea com a previsão legal de uma Constituição Federal que proclama a cidadania como um de seus fundamentos, e por isso mesmo denominada cidadã, e que, além disso, enumera como alguns de seus objetivos fundamentais: "construir uma sociedade livre, justa e solidária" e "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Referências

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação humana: Uma fundamentação filosófica. Santa Maria/RS: Thaumazein *Revista Online de Filosofia*, ano V, nº 9, jun., pp. 40-56, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 28.jun.2017.

FERREIRA, Izalci Lucas (2015). *Projeto de Lei nº 867/2015. Inclui entre as diretrizes e bases da educação*

nacional o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=89B1EF1B85F7182B00B2509903B44763.proposicoesWebExterno1?codteor=1312409&filename=PL+867/2015. Acesso em 17.abr.2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. v. 3, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MICHAELIS, Dicionário. *Dicionário de português online*. 2014. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=do+utrinar>. Acesso em 14.jun.2017

MISSIO, Luciani; CUNHA, Jorge Luiz da. *Um olhar sobre a educação moderna no século XXI*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/056e4.pdf>. Acesso em 20.jun.2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Entrevista com Fernando Penna. Rio de Janeiro: *Movimento Revista Eletrônica de Educação*, ano 2, nº 3, pp. 294/301, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em 18.abr.2017.

RODRIGUES, Neidson. *Educação e Política*. Brasília: Revista "Em Aberto", ano 4, nº 26, abr./jun., pp. 13/18, 1985. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi43M_cgPHVAhUITZAKHb1nAAAQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Frbep.i nep.gov.br%2Findex.php%2Femaberto%2Farticle%2Fdownload%2F1552%2F1526&usg=AFQjCNErV1oZ9a-VDMJ-pb0agWCUMg08WA. Acesso em 20.abr.2017.

SELLES, Sandra Escovedo et al. *"Escola sem Partido": Uma proposta inconstitucional e doutrinária* Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/10/26/escola-sem-partido-uma-proposta-inconstitucional-e-doutrinaria/>. Acesso em 20.abr.2017.

VIANA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos da educação brasileira. Lorena/SP: *Janus Revista de Pesquisa Científica*, ano 3, nº 4, 2º sem., pp. 128-138, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em 20.abr.2017.

UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA EMANCIPATÓRIA: A CAMINHADA TAMBÉM PASSA PELA VIA FEMINISTA

AN EMANCIPATORY JURIDICAL EDUCATION: THE WALK ALSO GOES THROUGH THE FEMINIST WAY

Emmanuella Magro *Denora*⁷⁵

Resumo

Considerando as discussões sempre pertinentes acerca do ensino jurídico e dos caminhos e vieses a serem adequados a fim de torná-lo inclusivo, democrático e emancipador das minorias objetiva-se defender a importância da pauta feminista e dos direitos das mulheres no ensino jurídico; para tanto, utiliza-se a metodologia crítico-dialética, sem o escopo de esgotamento da questão. Desse modo, observa-se que para efetivar uma inclusão de pautas e reconhecimento da realidade social das mulheres e do machismo estrutural enfrentado nos espaços é necessário conhecer, debater, estudar e pesquisar sobre tal, o que permite concluir que, como preceito democrático, a ampliação e oportunização desses espaços é fundamental para uma educação jurídica emancipatória.

⁷⁵ Mestranda em Ciência Jurídica, na linha de pesquisa Função Política, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - 2016); advogada militante inscrita na OAB/PR nº 48394; bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – 2008); pós-graduada em Direito do Estado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – 2009). Professora de Direito Constitucional, de Direito Processual Penal e Direito Penal. Pesquisadora em Feminismos e Direitos Humanos. E-mail: denora.adv@gmail.com

Palavras-chave: Direito e Feminismo; Direitos das Mulheres; Direito à Educação; Inclusão; Democracia.

Abstract

Considering the ever relevant discussions about legal education and the ways and means to be appropriate in order to make it inclusive, democratic and emancipatory of minorities, the objective is to defend the importance of the feminist claims and the rights of women in legal education; for this, the critical-dialectic methodology is used, without the exhaustion scope of the question. In this way, it is observed that in order to make an inclusion of patterns and recognition of the social reality of women and the structural misogyny faced, it is necessary to know, debate, study and research on this, which allows to conclude that, as a democratic precept, the expansion and opportunization of these spaces is fundamental for emancipatory legal education.

Keywords: Law and Feminism; Women's Rights; Right to Education; Inclusion and Democracy.

1. Introdução

Falar de educação no Brasil de 2017 envolve fatores políticos polarizados e dificuldades que caminham no sentido de desqualificação de estudos científicos críticos, acadêmicos, enviesados e devidamente vinculados, com pesquisadores que se dedicam em regra por razoável período da vida sobre determinados temas. Envolve a influência de novas mídias, como as redes sociais, com poder altíssimo de propagação de informações, e também

de grupos que conhecem muito bem o comportamento destas plataformas e as usam em seu favor, disseminando conteúdos que alcancem seus propósitos, por vezes alterando dados e informações com viés de conquista de postos de lideranças políticas. Envolve tentativas de pensamento único e de ataques que afetam a qualquer um que destoe destes grupos, e falar de questões como feminismos e Teoria *Queer* agrega a conflituosa adjetivação de “doutrinação sobre ideologia de gênero” cunhada e mal utilizada por grupos reacionários e conservadores que estão presentes em vários segmentos sociais e que envolve a censura a exposição de arte⁷⁶ ⁷⁷ e peças de teatro⁷⁸ que envolva a temática de gênero. Falar de educação no Brasil de 2017 em algum momento envolve falar de Alexandre Frota⁷⁹ e do inconstitucional projeto de lei “Escola Sem Partido”.

76

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_55164.html Acesso em 16 set. 2017.

77

<http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/09/como-movimentos-ultraconservadores-conseguiram-encerrar-exposicao-queermuseu.html> Acesso em 16 set. 2017.

78

<http://www.viomundo.com.br/denuncias/censura-juiz-proibe-peca-evangelho-segundo-jesus-rainha-do-ceu-minutos-antes-de-comecar-no-sesc-jundiai.html> Acesso em 16 set. 2017.

79

O ator de filmes adultos que assumiu em rede nacional ter estuprado uma Mãe de Santo (aqui < <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/03/1596959-alexandre-frota-e-acusado-de-apologia-ao-estupro-em-show-de-rafinha-bastos.shtml> >) e que discutiu com o Ministro da Educação do Governo Temer sobre o “Escola Sem Partido”, por estar “preocupado com a doutrinação” (aqui < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-e-lider-de-protestos.ghtml> >). Ambos, Acesso em 16 set. 2017.

Os desafios ficam evidentes num cenário como este, considerando ainda que a resistência se faz presente. Assim, falar de feminismo e educação, educação jurídica, especificamente aqui, e seu viés emancipador, é reconhecer que a mulher, em e por sua condição de gênero, tem ocupado historicamente através do percurso humano (ocidental, cuja tradição política e social alcança-se e cuja cultura resta aproximada) papéis invisíveis na estrutura da sociedade – machista, patriarcal e falocentrada (como ordem de compreensão que favorece o masculino). A condição de sujeito da mulher o é na condição de “outro”, em alteridade; quando muito a ela era permitida a ocupação de e nos espaços privados; os espaços públicos, inicialmente, são proibidos, e mais recentemente mitigados, como veremos no desenvolvimento desse texto.

A partir da primeira onda do feminismo, o posicionamento das mulheres a fim de busca por direitos políticos – mais especificamente direito ao voto – não de pronto galgou representatividade eletiva para as mesmas, mas a sorte lançou-se nesse sentido, e as conjunturas econômicas e políticas sobretudo no pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) efetivaram a presença da mulher em ambientes a elas antes negado – elas deixaram de ser unicamente donas de casa para também ocupar espaços públicos na participação econômica – portanto agora visível - da sociedade, ainda que fossem espaços de menor prestígio social.

As modificações das estruturas de base social no mercado de trabalho impuseram uma reestruturação hierarquizada de, afinal, até onde uma mulher pode chegar na ocupação dos espaços, haja vista que a elas nem todas as oportunidades eram dispostas igualmente. Formal e materialmente era impossível a uma mulher estar em cargos

de chefia e de destaque em locais considerados nobres na estrutura social, como as faculdades de Direito e os espaços de decisão e de poder nestas estruturas.

Quando formalmente as barreiras da desigualdade de gênero se dissiparam, no caso do Brasil com a declaração constitucional de 1988, em que, ao estabelecer o regime democrático de Direito também declarou a igualdade formal entre homens e mulheres, bem como estabeleceu meios para a igualdade material de gênero, discriminando positivamente em algumas questões (previdenciária e trabalhista, por exemplo), revelou-se a oportunidade de ocupação dos espaços de liderança e de redefinição de prioridades de pauta.

A presença mitigada conquistada nos espaços nobres, como as faculdades de Direito, mas a ausência como destaque nestes espaços de liderança do ensino jurídico revela não a ausência de pesquisa de qualidade realizada por mulheres, mas a ausência de reconhecimento delas como posicionadas em destaque, que revelam o machismo e a misoginia que se destacam nessa estrutura que por ser de tanto presente se faz fator não revelado, porque é a própria estrutura, que atravessa quase que incontestemente.

Assim, a partir do questionamento sobre o quanto afinal às mulheres efetivamente se possibilita em igualdade e liberdade material no Brasil e a relação desse *quantum* à maturidade democrática do país refletida em nosso ensino jurídico, vislumbrando o potencial emancipador que o Direito possui, resultou-se neste artigo, de cunho absolutamente não extensivo, através da metodologia crítico-dialética, com o escopo de revelar a incidência do machismo estrutural que se esconde nos discursos e tratamentos e nas violências simbólicas de gênero, que diminuem a mulher e a

condicionam como o próprio ser pejorativo, e como a ausência de políticas públicas de fomento de uma cultura democrática substantiva em nossas universidades, em promoção dos espaços políticos pelos movimentos sociais bem como pelo próprio Estado refletem e mantêm condicionante tais fatores.

2. A caminhada das mulheres por acesso à educação

É sempre por bem iniciar um argumento que visa explicitar as condições de alguma “minoría” revelando porque afinal trata-se de uma minoría. No caso das mulheres, trata-se de porção humana não dita, esquecida, ignorada e secundarizada.

Historicamente a participação das mulheres passou a ser observada com mais zelo a partir do século XX, mesmo em razão das conjunturas propícias para tanto. Entretanto, o que na História revelou-se é que se encontra a mulher onde não se diz, inserida historicamente quando muito em nota de rodapé, sempre lida e definida a partir do olhar masculino, podendo-se mencionar as personagens históricas em participações pontuais ou mesmo sendo ignoradas, daí afirma-se que a *história da mulher é uma história do esquecimento*, e que a partir de sua inclusão recente quase que obrigatória na ocupação dos espaços, a elas ficou reservado um papel coadjuvante, subsidiário, secundarizado. Condição esta que passou a ser fortemente problematizada pelas várias linhas feministas, tornando o espaço para debates nessa seara bastante fértil e sendo levantadas questões de importância basilar para o autoconhecimento do sujeito como grupo e como indivíduo.

Naquilo que se refere ao machismo estrutural e sua sedimentação naturalizada e diluída, a História, como

condição de ciência da memória foi muito importante na contribuição misógina proferida com respaldo “científico” nesse sentido. Assim, a história, como todas as estruturas, é masculina.

Ao nos apresentar a obra de Michelle Perrot (2016), Carla Bassanezi Pinsky revela que no século XVIII ainda se discutia a natureza das mulheres, se eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do século XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. No século XX descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-las nas mãos, com seus movimentos e reivindicações (PERROT, 2016. p. 11).

Já nos gregos a tentativa de conceituação de uma “natureza feminina” com o escopo de acondicioná-la no papel de reprodutora e parentesco tão somente (papel este reiterado no estruturalismo de Claude Lévi-Strauss) já era evidente. Platão ao conceituar a mulher diz que a natureza feminina é enganadora, vinculada às artes menores e ligadas ao fútil (TIBURI, 2016). Aristóteles estabelece de maneira mais radical a diferenciação e superioridade masculina reduzindo a condição da mulher à de um vaso que somente se espera que seja um bom receptáculo, posto que elas se movem nas fronteiras da selvageria, aproximando-se mais dos animais que dos homens – estes o símbolo da perfeição e manifestação da razão. Elas são modelagens inacabadas, homens não finalizados (PERROT, 2016. p. 23).

O pensamento aristotélico foi orientador, na condição de clássico que é, do que se considera na diferença de sexos, sendo ele, inclusive, quem justifica a

dicotomização dos espaços, uma vez que a ele, justamente em relação à inferioridade e participação necessária na reprodução humana, o local adequado à mulher é o da reclusão em casa, no espaço da vida zoé (vida animal, estruturante, de procriação, como escravos e animais), enquanto ao homem, por ser o acerto da natureza (pode acontecer de haver uma mulher inteligente, mas tão somente como exceção, já que é fato contra-natural), fica reservada a vida da *pólis*, a vida do cidadão, vida pública – que aos gregos é o que realmente importa (TIBURI, 2016).

A Idade Média é muito rica em criar a imagem da mulher em sua perversidade. As vozes femininas ainda são silenciadas e a Inquisição fomentou um extermínio feminino significativo considerando o período, sobretudo após a publicação do *Malleus Maleficarum* (Martelo das Bruxas) dos dominicanos Kraemer e Sprenger (1486). Mesmo a obra não tendo a confirmação por seus pares teólogos de sua condizência com a realidade, foi um *best seller* para a época, tendo aproximadamente vinte edições, nas quais se dizia como identificar uma feiticeira e suas práticas, sendo conveniente sempre julgar pelo pior e na dúvida, condenava-se ao fogo purificador.

Elas foram maciçamente presas e queimadas, principalmente na Alemanha, na Suíça e no leste da França atual (Lorena, Franche-Comté), mas também na Itália e na Espanha. Estima-se cem mil o número das vítimas, sendo 90% de mulheres. A onda de repressão, iniciada ao final do século XV, e da qual Joana d’Arc, de certo modo, foi vítima, exacerbou-se nos séculos XVI e XVII. Fato desconcertante, pois coincide com o

Renascimento, o humanismo, a Reforma. Os protestantes concordavam com os católicos que as feiticeiras eram nocivas. O que explica a posição da Alemanha na geografia das fogueiras. [...] Em nome da ciência, a racionalidade ocidental erradica as figuras de alteridade: o judeu, o estrangeiro, a feiticeira. Essa história confirma a reflexão ulterior de Adorno e Benjamin segundo os quais existe um vínculo entre o processo de civilização e a barbárie, o progresso e a violência. As feiticeiras aparecem como bodes expiatórios da modernidade (PERROT, 2016. p. 89)

No pensamento liberal clássico, predomina a teorização de um gênero humano não genérico, composto apenas de *veri homines*, amputado de sua metade feminina e de sua porção criança: a mulher e o menor são subsumidos em uma comum incapacidade jurídica em matéria de questões públicas. Assim, durante muito tempo a modernidade filosófica pensou o gênero humano pela metade. Com efeito, o universalismo afirmado pelo modelo liberal é limitado e desatento na atribuição e no reconhecimento de uma subjetividade política *para todos* (PIERUCCI, 2013. p.111-112).

Rousseau deixa muito claro seus posicionamentos excludentes no que se refere à mulher na obra *Emílio*, onde disserta sobre a formação e educação de crianças⁸⁰ –

⁸⁰ Rousseau, ironicamente, não obstante entender a inferioridade da mulher, teve como mecenas duas amantes viúvas ricas; a primeira, deixada quando ela passou por dificuldades financeiras, e com a segunda, com quem teve cinco filhos, todos abandonados

homens, já que as mulheres não precisam ser educadas. As mulheres, para ele, devem ser o máximo invisíveis, reafirmando sua insignificância e subsidiariedade. Também afirma que a educação das mulheres deve ser relativa aos homens para lhes ser úteis, amáveis e honráveis por eles (PERROT, 2016. p. 92). Com ele, sobre o tema, Mary Woolstonecraft teria discussões sobre oportunidades e a defesa de uma educação igualitária para homens e mulheres, como defeso em sua obra *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, considerado o primeiro manifesto feminista, e que considerando o relativismo cultural da data que foi escrito, não obstante as incongruências e o ponto de vista da autora ser, aos padrões de hoje, pouco científicos, ela já traz o questionamento da educação como base para ocupação de espaços públicos. Quando confrontada sobre a diferença em questões de força entre os sexos, diz que conforme a razão se eleva o uso da violência e da força bruta se fazem desnecessários, marca do progresso e da civilização (BIROLI; MIGUEL, 2014. p. 63).

Immanuel Kant (1724-1804), figura central da filosofia moderna, por sua vez, dá às mulheres a condição de naturalmente servirem para enfeitar. Associa as mulheres ao belo, e os homens ao sublime: eles podem agradar e desagradar ao mesmo tempo, enquanto elas se prestam unicamente para agradar. A atuação intelectual da mulher não é encantadora, e a *misoginia* uma característica propalada nas esferas de conhecimento (LINO, 2008).

Ao longo do século XIX reitera-se a afirmação de que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a

em orfanato, apesar de escrever sobre como deveria ser a educação dos meninos quando criança.

sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário. Uma mulher culta não é uma mulher. [...] É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, dona de casa, de esposa e mãe. (PERROT, 2016. p. 93)

E ainda, conforme nos relata Vladimir Brega Filho e Fernando de Brito Alves (2013), baseados na citação referida,

De acordo com Carla Bussanezi Pinsky e Joana Maria Pedro (2003, p. 269) a maior parte dos homens que apoiavam a Revolução Francesa, independentemente de suas convicções políticas ou filosóficas, não achavam que a liberdade, a fraternidade e a igualdade estendiam-se às mulheres, e que, apesar de sua importância considerável para a consolidação da Revolução, deveriam voltar para a vida doméstica, onde desfrutariam dos benefícios da Revolução sem subverter a ordem natural das coisas. Como o papel das mulheres fora relegado ao lar, suas primeiras lutas estavam relacionadas com os seus interesses de donas de casas, reivindicando o controle dos preços e que o Estado tivesse postura mais protetiva com os menos favorecidos. Suas reivindicações não foram atendidas.

Na Europa, a escolarização das meninas no primário deu-se em 1880; no secundário em 1900 e o

acesso às universidades no entre guerras, a partir de 1950 (PERROT, 2016. p. 94). Nísia Floresta, considerada a primeira feminista brasileira, em 1859, dizia que a maior opressão submetida às mulheres brasileiras era a falta de instrução e tal ato era deliberado pelos homens, que temiam a superioridade feminina (PRIORE, 2013).

No período Brasil-Colônia a educação feminina era no lar, voltada especificamente para as atividades domésticas. Somente em meados do século XIX que a participação feminina se iniciou, timidamente, pois os colégios destinados a mulheres eram particulares, dessa maneira somente as meninas de origem abastada tinham acesso. Com relação ao ensino público, o ingresso feminino na escola ocorreu após a fundação da Escola Normal, em 1880, na Corte do Rio de Janeiro. As professoras formadas pela Escola Normal (geralmente filhas dos fazendeiros) passaram a lecionar instrução primária, atualmente chamado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, às crianças e aos adolescentes do sexo feminino, das camadas populares. Com relação às províncias, somente após Reforma Constitucional descentralizadora, que garantiu a gratuidade da instrução primária tanto para meninos quanto para meninas, as escolas normais abriram suas portas à população escolar feminina menos abastada⁸¹.

Em 1879 as mulheres tinham permissão governamental para frequentar universidades, mas era malvisto pela sociedade e sabemos que a universalização do ensino superior é algo bastante recente na história

⁸¹ Informações vinculadas ao site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422> Acesso em 16 set. 2017

brasileira (anos 2003 em diante). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de mulheres que ingressam no ensino superior supera o de homens. O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito para os concluintes, o índice sobe para 60% (SALOMÃO, 2015).

Todavia, não necessariamente a presença de mulheres nas faculdades implicam observâncias sobre as pautas em direitos das mulheres. É mérito de Simone de Beauvoir a popularização na academia a discussão da secundariedade da mulher. Ela afirma que as mulheres são marcadas pelo sexo e reduzidas a este na condição de alteridade e compreensão de si a partir do homem, na condição de não-sujeito, porque objeto dentro da história masculina, que constrói a mulher. Daí compreender sua célebre frase de que *“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”*⁸², que questiona o lugar do destino biológico como fundamento para a afirmação da existência de uma natureza feminina.

Inevitavelmente a questão da igualdade de gênero, assunto tão caro para as mulheres e demais grupos minoritários socialmente, conduz a perguntas no sentido de busca de uma identidade feminina e em relação a quem essa identidade se revela e se diz, e o questionamento de uma *igualdade em relação a quem(m)*? Posto que se igualar à condição de homem branco cisgênero burguês

⁸² Na edição usada neste artigo, literalmente como *“Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade”* (BEAUVOIR, 2016. p.9-10). Porém no texto utilizou-se a tradução clássica e popular para efeitos textuais.

heteronormativo⁸³ é inevitavelmente inverter a ordem de opressão e perpetuar uma estrutura que nega-se em condição justamente do que impõe aos que são considerados “outros”.

Nesse sentido, Judith Butler (2015), em *Problemas de Gênero*, cria um diálogo entre **sexo** e **gênero** justamente para problematizar a questão da identidade, sobre o que seria a identidade feminina, não reduzindo o feminismo, evidentemente, à questão da identidade, mas o considerando como marco. Estabelece premissas em hipóteses⁸⁴ sobre a identificação identitária a certos grupos considerando a questão de gênero, não obstante reconheça ser algo que não favoreça os sujeitos “marcados”⁸⁵ como tal.

⁸³ Essa supremacia presumida do sujeito homem branco cisgênero burguês heteronormativo é internalizada a ponto de que reflete tal moral burguesa ainda que não seja o sujeito em condição de opressão um burguês *stricto sensu*, o que justifica o fato de que ainda que as mulheres não sejam numericamente uma minoria, a recusa delas em se reconhecer na condição de “outro” – porque o fazendo haveria a renúncia em relativas “vantagens” havidas perante a casta superior. O que confere realidade quando Beauvoir diz que “Assim também o mais medíocre dos homens julga-se um semideus diante das mulheres” (p. 21).

⁸⁴ Ao tratar sobre a Teoria Queer, especificamente sobre a obra e estilo argumentativo de Butler, “um ‘se’ que não é discutido logo se torna a base inconteste para novas conclusões. Com efeito, a falta de maior rigor na argumentação, o vocabulário intrincado e os excessos retóricos são alvos permanentes na crítica feita não somente à Butler mas à teoria queer em geral. Outro flanco de crítica é o foco exclusivo nos mecanismos discursivos de produção da dicotomia homem/mulher, deixando de lado a materialidade das práticas e das instituições que reproduzem a diferença de gênero ou, se se preferir, de heteronormatividade” (MIGUEL&BIROLI, 2014, p. 83).

⁸⁵ “Identidade” na obra de Butler funciona como o termo “marcação” na obra de Simone de Beauvoir. Em que a identidade

O papel dessa identidade não pode simplesmente ser negado, portanto uma identidade feminina, no contexto do feminismo em nossa cultura é uma identidade histórico-circunstancial que deve ser pensada em termos políticos. De acordo com Butler, ser mulher é um dever de autoafirmação, e somente assim cabe proceder se isso servir como estratégia política. Butler nega tanto o gênero como o sexo, considerando ambos construção cultural da humanidade. Ambos são performativos na questão da identidade⁸⁶ (não somente o gênero) como categoria construída; ainda assim, percebe a importância da identificação em identidades, nas marcações de grupos, se tal categorização assim for feita como politização do ato em si e (re)conhecimento da própria condição da identidade, como se tal reconhecimento das opressões e violências vividas e experimentadas – como sujeito e como grupo – em seu ato de politização por si libertasse a condição de identidade (marcação). Para a filósofa, gênero é o núcleo de um processo ativo que nos forma.

É essa consciência da opressão e do que oprime – no caso em estudo, o machismo estrutural presente e formador do conjunto sócio-político brasileiro – que permite a criação de políticas públicas em vetor contrário a essa perpetuação não revelada. Neste momento temos a inegável contribuição das Ciências Jurídicas e teorias democráticas inclusivas para o desenvolvimento de uma

seria uma marcação, a partir dessa identidade se define uma consciência de percepção da própria condição de violência sofrida.

⁸⁶ A performatização a que se refere a autora é no sentido de que se veste e teatraliza-se na estrutura binária (como homem e como mulher) e falocêntrica, que concomitantemente estabelece um regime de diferenciação, bem como favorece a heterossexualidade compulsória.

sociedade plural entendidas sob uma perspectiva feminista do Direito, quando o feminismo em si exerce uma de suas funções, no caso, o de desconstruir lugares comuns que “sempre” existiram, sobretudo no espectro científico, enquanto não havia um espaço histórico – como a democracia hoje - que recepcionasse os “invisíveis”.

3. E o que ensino jurídico tem a ver com isso

Falar da participação das mulheres e das discussões de suas demandas sociais através do ensino jurídico é se comprometer com uma visão de mundo emancipadora necessariamente e se dispor a utilizar o Direito como meio para tanto.

Já se estima que nas graduações de Direito haja um equilíbrio de formandos quantitativos entre homens e mulheres. Ana Paula Sciammarella (2015), ao tratar do lugar das mulheres no Direito, reporta os dados que seguem, observando-se que há uma maior presença das mulheres aos tribunais brasileiros, presumivelmente devido à ampliação da participação feminina nos cursos jurídicos, que propiciou um incremento também da participação delas nas carreiras jurídicas. Na advocacia, segundo dados da Ordem dos Advogados do Brasil (2014), elas já representam quase 45% do total de inscritos. Na magistratura, os dados do Censo do Poder Judiciário realizado pelo CNJ em 2014, mostram que nas últimas três décadas houve um aumento de 10% no número de juízas. Apesar disso, elas ainda não chegam a 40% do total de magistrados. Os percentuais são ainda reduzidos se referentes à cúpula: nos últimos anos, dos 180 cargos de direção dos tribunais (presidência, vice-presidência e corregedoria), 29,44% foram ocupados por

mulheres entre os anos de 2013 e 2014. No biênio 2015-2016 apenas 28,33% destes cargos são femininos.

A leitura dos dados trazidos por Sciammarella evoca uma problematização já feita pelas feministas no que se refere ao machismo estrutural das instituições, e também revela um padrão que é refletido em todas as estruturas de poder, inclusive nas faculdades de Direito, que implica em exclusão da participação da mulher pela cobrança social em outros setores. Como a própria professora nos esclarece no texto:

As profissões denotam elementos importantes sobre os lugares de mulheres e homens na sociedade. Estão inscritas em um “sistema de gênero”, suscetível a mudanças de acordo com uma determinada configuração social e um determinado tempo histórico. Neste sistema insere-se ainda uma barreira sutil, mas suficientemente forte, que impede o avanço das mulheres para os espaços de poder nas instituições, exclusivamente, pelo fato de serem mulheres. Um “teto de vidro”, uma barreira invisível, mascarada pelo discurso da igualdade e da neutralidade do profissionalismo, que limita a ascensão profissional das mulheres. (SCIAMMARELLA, 2015)

Naomi Wolf debruçou-se sobre o machismo estrutural exercido nos corpos das mulheres demandantes de questões e julgamentos sobre a aparência das mesmas, como método de controle, em *The Beauty Mith* (1991), e constata em suas assertivas que o acesso ao poder tem relação direta com a função política de controle das

mulheres e seus corpos, na manutenção manipulativa com a finalidade de afasta-las (ou ao menos dar muito mais trabalho, incidindo uma sobrecarga de determinações psicológicas que perpetuam os estereótipos) das posições de liderança, dizendo que quanto mais a mulher se aproxima das instâncias de poder, sacrifícios estéticos são impostos a ela, e a “beleza” se transforma num fator de crescimento na carreira – ainda que tais critérios não sejam claros, deixando a interpretação da aparência ideal a critério da estrutura (1991. p. 28)⁸⁷ e que as cobranças sobre o modo adequado de se estar “bonita” no ambiente de trabalho as levam à insanidade quanto à aparência, visto que as neuroses sobre isso não são advindas de uma “mente feminina”, mas reações manipulativas da ocupação de espaços da *pólis* (1991. p. 42).

O movimento feminista no Direito tem ganhado força ocupando espaços virtuais, utilizando-se das redes sociais e a facilidade de exposição e debates dos temas para denunciar o machismo estrutural nas academias jurídicas. Recentemente, em 2016, um dos mais importantes eventos de Direito do país chamou atenção negativamente ao anunciar seus palestrantes: 38 homens, apenas 01 mulher⁸⁸. A disparidade trouxe à tona o que não foi um problema isolado e que ainda perpetua, da ausência de

⁸⁷ No original em sua literalidade *“The closer women come to power, the more physical self-consciousness and sacrifice are asked of them. ‘Beauty’ becomes the condition for a woman to take the next step. You are now too rich. Therefore, you cannot be too thin.”* No Brasil, o título foi traduzido e publicado no Brasil como *“O Mito da Beleza”*

⁸⁸

Disponível

em

<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/01/06/excluir-mulheres-juristas-de-eventos-e-realidade-que-se-repete-no-meio-juridico-afirma-professora/> Acesso em 17 set. 2017.

disponibilizar às mulheres espaço de fala, cuja única explicação plausível é a inexistência de um debate acerca de representatividade de gênero em âmbito jurídico – uma vez que existem mulheres qualificadas para estarem nestes eventos, são professoras, pesquisadoras, de alta titulação, e que não necessariamente precisam proferir suas falas sobre a questão feminista.

A professora Liana Cirne Lins (2016), em entrevista sobre esse evento, manifesta-se que:

Não é possível falar em direitos fundamentais e em direitos humanos sem prestar atenção à figura do orador. Se o discurso dos direitos fundamentais for proferido exclusivamente pela figura do homem branco, este discurso já será, de antemão, parcial e amputado. Representatividade de gênero e representatividade étnico-racial são temas jurídicos que integram os grandes debates contemporâneos. Creio que o jurista do nosso tempo encontrou o seu "novo princípio da carruagem", que diz respeito à incapacidade do pesquisador do direito reconhecer que as condições de produção e reprodução do saber jurídico são opressoras. Se o princípio da carruagem apontava para os limites do positivismo como método de neutralidade axiológica, destacando os condicionamentos do próprio pesquisador, o novo princípio implica reconhecer que as particularidades do modo de produção e reprodução do conhecimento jurídico são marcadamente opressoras. Não é mais possível invocar os grandes discursos emancipatórios sem que mulheres e negros participem também do púlpito,

sob pena de esvaziamento de significados ou mesmo de contradição. (...) O debate de gênero hoje se dá no marco de outros debates emancipatórios e é perpassado por outras lutas, que lhe são transversais. Porém, a simples garantia da presença da mulher no mercado editorial e nos eventos jurídicos não pode, por si só, garantir a construção de um saber emancipatório: é necessário somar perspectivas.

Desta forma, chamou-se atenção para os espaços de fala em eventos jurídicos, mas que não é a única manifestação do machismo estrutural. Na prática jurídica generalizada há relatos de episódios que diminuem as mulheres por sua condição feminina, por vezes negando ou desqualificando seu discurso pela condição de gênero. São manifestações de advogadas⁸⁹, de defensoras públicas⁹⁰, de mulheres membros do Ministério Público, da magistratura, e também de professoras.

Mulheres ocupam cargos em escritórios de advocacia e empresas, são juízas, promotoras, defensoras, delegadas. Mas os cargos de direção continuam ocupados por homens e muito mais difícil às mulheres acessá-los, independentemente da qualificação, da

⁸⁹ Evento foi criado para discutir a questão do machismo estrutural na prática da advocacia, disponível em <http://blogexamedeordem.com.br/quem-tem-medo-das-advogadas-no-direito/> Acesso em 17 set. 2017.

⁹⁰ Defensora Pública reportando ter sido diminuída por colega, pela condição de gênero. Disponível em <http://emporiododireito.com.br/ainda-sobre-o-machismo-por-fernanda-mambrini-rudolfo/> Acesso em 17 set. 2017.

experiência, do brilhantismo. Na advocacia privada, apesar de oito dos nove maiores escritórios do Brasil possuírem mais mulheres em início e meio de carreira, a posição de sócia só é ocupada, na média, por 30% delas. No Brasil, pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Direito, Gênero e identidade da FGV Direito SP mostra que a participação de mulheres nos altos cargos de gestão em companhias abertas não ultrapassa 8%, isto é, mais de 92% dos cargos de alta gestão de empresas são ocupados por homens. Para mulheres negras, a situação é ainda pior, pois elas não chegam a 1% nos altos cargos de gestão. Na magistratura paulista, embora o ingresso de juízas e juizes seja parelho no início da carreira, o Tribunal de Justiça de São Paulo tem nove desembargadores homens para cada desembargadora mulher. A Presidente do Supremo Tribunal Federal ironizou, pouco tempo atrás, seus colegas homens que não lhe deixavam falar – em meio a interrupções dos mesmos colegas, que insistiam em falar por cima dela mesmo enquanto o recado nada sutil era dado. (DONAGGIO et al, 2017)

Na academia, espaço onde os egos se manifestam, além da baixa representatividade ou episódios de desqualificação de mulheres, há muitos relatos de sanções sobre temáticas consideradas “polêmicas”, como aborto, e que são bandeiras tradicionais dos movimentos feministas. O próprio debate de gênero traz sanções indiretas àquelas que tratam dos temas, seja com ofensas pessoais de

colegas que pensam diversamente⁹¹, com “piadas” machistas proferidas em sala de aula (em regra sobre o corpo e aparência das mulheres)⁹² ou mesmo com demissão⁹³.

Cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado possuem corpo docente majoritariamente masculino. A invisibilidade é também bibliográfica: as listas de obras indicadas para as provas de ingresso nos programas de mestrado e doutorado de várias instituições de ensino no país não têm, com frequência, uma autora sequer entre as indicadas. Quando são chamadas a falar, muitas vezes o evento foca na “percepção da mulher” sobre qualquer tema. Por exemplo, “Agressões à Mulher: Combate e Superação”, “A participação da mulher na política”, “Mulher, Liderança e Representatividade”, entre outros. A discriminação contra mulheres nos eventos acadêmicos se tornou tão caricata de uma sociedade apegada ao

⁹¹ Professor de Direito da Universidade Federal de Rondônia (Unir) profere xingamentos a palestrante da UnB que defendeu a legalização do Aborto. No link, há acesso ao áudio de sua fala. <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2016/10/professor-universitario-diz-em-aula-que-palestrante-da-unb-e-vagabunda.html> Acesso em 17 set. 2017.

⁹² Aqui, professor da PUC/RS que fez uma “piada” sobre estupro. Disponível em <http://anaeufrazio.blogspot.com.br/2015/04/machismo-na-faculdade-de-direito-professor-apologia-estupro.html> Acesso em 17 set. 2017.

⁹³ Debora Diniz, uma das maiores e melhores pesquisadoras sobre Aborto e defensora de sua descriminalização, manifestou sua demissão em razão de sua pesquisa. Marcia Tiburi também. Outras menos conhecidas, igualmente. Disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/tpm/debora-diniz-descriminalizacao-do-aborto-stf-zika-anencefalia-anis-mulheres-pobres> Acesso em 17 set 2017.

patriarcado que vários grupos de professoras criaram iniciativas como o *Congrats, you have an all male panel*, um tipo de selo machão (e machista) para eventos em que não há mulheres participando. No Brasil, temos a ação #NãoTemConversa, que igualmente tenta combater a ausência de mulheres em painéis, debates e discussões públicas. (DONAGGIO et al, 2017).

E é contra esse silenciamento forçado e forjado que uma educação jurídica emancipatória se faz necessária, até mesmo para que as próprias mulheres percebam a importância do feminismo do Direito a elas, porque como ensinou Paulo Freire

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. (FREIRE, 2016, p. 97)

O espaço que as mulheres têm ocupado nas instâncias de poder ainda são mitigados, mas é importante que existam e que permitam a contestação das estruturas tradicionais de dominação e que haja o debate dos feminismos e uma construção democrática em direitos humanos inclusiva e plena, sem excluir sua porção feminina

e conseqüentemente toda a transversalidade de temas que coexistem ao gênero, como questões de raça e classe.

4. Do privado ao público em inclusão cidadã para a igualdade material numa democracia

Com o exposto nos títulos anteriormente, certificar-se da condição de alteridade da mulher na estrutura social como técnica de dominação que se dá de modo não declarado, como de condição das opressões em geral, que não se revelam, bem como resultado do discurso oficial corroborado por filósofos e pensadores em toda a história da humanidade, reproduzindo o falocentrismo⁹⁴ por meio de legislação (auferindo legitimidade à estrutura sociocultural), é necessário contabilizar os fatores institucionais da repetição da divisão de gêneros, incluindo-se aí os espaços na educação jurídica.

O que inevitavelmente inclui em analisar o papel que o Estado e suas instituições educativas (observe-se que mesmo instituições privadas de ensino possuem o múnus público e comprometido de uma educação inclusiva pelo papel de titularidade que exercem socialmente) possuem ao ratificar e reforçar as prescrições e proscricções do patriarcado privado como se público fosse, com a finalidade de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica (BOURDIEU, 2012. p. 105) que impõem uma feminilidade vinculada à condição de reprodução

⁹⁴ Bourdieu utiliza os termos “androcentrismo” e “androcêntrico” em *A Dominação Masculina*, obra referenciada. Entretanto, com a finalidade de manter uma unidade terminológica, utiliza-se neste artigo o termo “falocentrismo/falocêntrico” em substituição.

compulsória condicionando a existência da mulher e tolhendo na prática seu exercício na *polis*.

Assim, o Estado, pela obra dos legisladores e administradores públicos ao não prever nem estruturar, adequadamente, políticas públicas voltadas à afirmação dos direitos das mulheres, acaba por impor, historicamente, a visão ultraconservadora que faz da família patriarcal o princípio e modelo da ordem social como ordem moral, fundamentada na preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres, dos adultos sobre as crianças e na identificação da moralidade com a superioridade da força física e o domínio do corpo, lugar de tentações e de desejos. Com isso, os Estados modernos inscreveram no direito, todos os princípios fundamentais da visão falocêntrica (BOURDIEU, 2012. p. 105).

Na esteira de Beauvoir, “é do ponto de vista das oportunidades concretas dadas aos indivíduos que julgamos as instituições” (p. 25) e o papel do Direito nesse sentido não se resume a prever uma igualdade formal – o que é significativo, mas não o bastante – visto que

Tal como a igualdade perante a lei introduzida pela Revolução Francesa veio proibir que pobres e ricos dormissem debaixo das pontes, também nos dias de hoje a igualdade perante a lei não impede práticas discriminatórias. As leis sobre a igualdade de tratamento não produzem, por si só, resultados iguais e justos, nem no plano individual nem no plano coletivo. Muitas vezes acontece precisamente o contrário, isto é, para que haja igualdade é necessário um tratamento desigual, de forma a garantir às partes ou grupos desfavorecidos oportunidades de

igualdade de mérito equivalente. (DAHL, 1993. p. 4)

Deste modo, o compromisso democrático advindo com a Constituição da República é um giro copernicano se considerarmos o tratamento jurídico anterior de inferioridade legal dado às brasileiras. A declaração de igualdade de deveres e direitos em geral (art. 5º, inc. I, CR), bem como nas obrigações familiares e de planejamento, e o reconhecimento da união estável como entidade familiar (art. 226 e parágrafos, CR) foram significativas. Também a elas garantiu-se que não haveriam práticas discriminatórias laborais (art. 7º, inc. XXX, CR), com a clara finalidade de promover a inclusão das mulheres em espaços públicos e legitimá-las em igualdade nos espaços privados, além de considerá-las em igualdade em relação aos homens, cujos efeitos legais vão além dos aspectos meramente declaratórios.

O reconhecimento das mulheres como sujeitos legais em estatura formal de igualdade trouxe a incorporação da afirmação de que os direitos das mulheres são direitos humanos – logo, direitos fundamentais – o que não automaticamente implica num reconhecimento social dessa estatura material de igualdade.

Logo, se o Direito, lido através da concepção democrática substantiva que tem no próprio Estado movimentador do espaço político, propulsor em conjunto com os movimentos sociais civis, em atuação adequada para confirmação das competências do Estado e implementação efetiva democrática em inclusão social de minorias necessariamente relacionadas com direitos fundamentais e pleno exercício de direitos civis e sociais, apto a conjugar métodos da democracia deliberativa e da democracia agregativa, cujo protagonismo estatal vem a ser

no sentido de ser um coordenador de fluxo de interesse e articulador de uma ideia pluralista de bem-comum (ALVES, 2013), sendo capaz de fomentar a inclusão e a transformação da realidade social.

A possibilidade de protagonismo do Judiciário em casos de direitos fundamentais é aceita a níveis moderados, sob a evitação de uma república de togas, com a finalidade de efetivação de inclusão democrática e participação popular, seja por meio do Ministério Público seja pela própria sociedade civil em exercício de petição por reconhecer no direito processual meio de promoção, bem como ao Direito e sua estrutura material também - e até mesmo por isso - compete prever regulamentações de como romper tais estruturas assimétricas de poder (CAMBI, 2016) e hegemônicas da dominação masculina, posto que em o Direito negando-se a este papel proativo, tal ciência se assume como sempre o foi, constituinte e ratificadora de

uma enorme parcela da hegemonia cultural dos homens, numa sociedade como a nossa, e uma hegemonia cultural significa que aceitar uma visão da realidade específica dum grupo dominante é considerado como sendo normal no enquadramento da ordem natural das coisas, mesmo por quem, na realidade, lhe está subordinado. É assim que o Direito contribui para manter a posição do grupo dominante. (DAHL, 1993, p. 6)

Que é justamente o paradigma que se pretende evoluir ao considerar uma perspectiva feminista do Direito, afirmando o rompimento com fórmulas em que a sociedade cria um padrão de comportamento cujas perspectivas e

expectativas de tal realidade social são limitadas, condicionando as mulheres em menores oportunidades de obterem posições de liderança na sociedade, advindas de tempos em que o acesso a educação e cargos públicos eram negados a elas (DAHL, 1993. p. 52).

Consta da primeira publicação de *O Segundo Sexo* a data de 1949. E já neste ano Beauvoir (2016. p. 23) desconstrói essa relação de igualdade democrática formal, “*mas não muito*”, e estrutura que

a maioria dos homens não assume explicitamente essa pretensão. Eles não *colocam* a mulher como uma inferior; estão hoje demasiadamente compenetrados do ideal democrático para não reconhecer todos os seres humanos como iguais. [...] O homem pode, pois, persuadir-se de que não existe mais hierarquia social entre os sexos e de que, *grosso modo*, através das diferenças, a mulher é sua igual. Como observa, entretanto, algumas inferioridades – das quais a mais importante é a incapacidade profissional – ele as atribui à natureza. Quando tem para com a mulher uma atitude de colaboração e benevolência, ele tematiza o princípio da igualdade abstrata; e a desigualdade concreta que verifica, ele não a *expõe*. Mas, logo que entra em conflito com a mulher, a situação se inverte: ele tematiza a desigualdade concreta e dela tira autoridade para negar a igualdade abstrata. Assim é que muitos homens afirmam quase com boa-fé que as mulheres são iguais aos homens e nada têm a reivindicar, e, *ao mesmo tempo*, que as mulheres nunca poderão ser

iguais aos homens e que suas reivindicações são vãs. É que é difícil para o homem medir a extrema importância de discriminações sociais que parecem insignificantes de fora e cujas repercussões morais e intelectuais são tão profundas na mulher que podem parecer ter suas raízes numa natureza original. *[grifos no original]*

E tal atitude excludente tácita se reflete na ausência de lugares de liderança ocupados por mulheres, lugares estes tradicionalmente vinculados ao masculino pelo papel social que exercem. Isso como estruturante de nossa sociedade obviamente se reflete nos cursos jurídicos e nas formas como os mesmos mantem seu exercício de manifestação e suas estruturas hierárquicas, como tratou-se no tópico anterior ao refletir-se sobre a projeção e as possibilidades de espaços às mulheres juristas na academia, e sua mitigação muito evidente não por ausência de mulheres no Direito, mas pelo Direito – e seu ensino – ser também uma manifestação patriarcal e como tal compreender como “normal” e “padrão” a ausência de mulheres em posições de destaque e liderança, posto que locais tradicionalmente masculinizados.

Nisso, duas problematizações ainda são necessárias ser colocadas, mas não resolvidas aqui: a de que a presença de mulheres nestes espaços não necessariamente traga ao debate do ensino jurídico questões dos direitos das mulheres bem como a demonstração de que mesmo com todas as dificuldades majoradas nas questões de gênero incidentes às mulheres – como oportunidades de trabalho minoradas pela maternidade, por exemplo – elas ainda ocupam estes

espaços com titulação equivalente e mais recentemente em proximidade numérica.

Desta forma, compreender a construção estrutural patriarcal é base necessária e imprescindível para a maior conscientização e visualização do papel que o gênero, como construção cultural, sujeitou as pessoas a partir da reprodução do *habitus* dominante (BOURDIEU, 2007.p.162-211). Tal construção patriarcal também serve como método de perpetuação do *status quo* a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação.

Por não serem percebidos os mecanismos subjacentes, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as sociais, e, por isso, a experiência dóxica do mundo social, os efeitos simbólicos da legitimação são imputados a fatores que decorrem da ordem da *representação* mais ou menos consciente e intencional (“ideologia”, “discurso”, etc), que constrói o mundo social como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes (BOURDIEU, 2012. p. 17-18), que implicam necessariamente determinados locais naturais de ocupação e funções sociais imanentes, replicando o que desde os gregos (e confirmado pelo séquito intelectual que prosseguiu no tempo nessa vertente) se estabeleceu como o espaço feminino sendo o espaço “do lar”, capitalizando suas funções reprodutivas (“recatada”), e investindo em ser “bela”, a fim de não provocar incômodos, enquanto o homem pode se ver livre para estabelecer e organizar o mundo – incluindo-se aí os cursos e eventos jurídicos em que se reúnem a “nata” da intelectualidade. A ausência de mulheres nestes espaços como docentes, doutoras, doutrinadoras e palestrantes é validante de uma estrutura que desde sempre

diz que às mulheres o ato de “pensar” é inadequado, portanto tais locais não são destinados a elas.

Assim funciona a ordem falocentrada e a ausência de representação diversa é uma violência simbólica no sentido de que impõe à mulher a naturalização de que não ocupe determinados espaços – de liderança, chefia e mando, de pensadora, doutrinadora e palestrante, professora doutora, pesquisadora de destaque, e que não questione - e inclusive confirme - o entendimento nesse sentido, e é importante incorporar nas problematizações de gênero o fato de que tais relações

impactam as experiências, mas o exercício do poder – assim como as formas de dominação e de exploração – se dá também internamente ao grupo “mulheres”. Uma democracia igualitária depende, portanto, do enfrentamento daquilo que faz rodar as engrenagens do gênero, mas também as de classe e de raça (BIROLI; MIGUEL, 2014. p. 14)

O que mantém a violência simbólica estruturada pela dominação masculina possibilitando as condições de exercício é justamente a primazia dada aos homens afirmadas na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, com base em divisões sexuais de atividades e atribuições, conferindo aos homens a melhor parte, a mais prestigiosa, remontando às estruturas do *habitus* trazidas por Bourdieu (2012. p. 45), que molda as condições como matrizes perceptivas de como agir socialmente aos membros que consideram tais modos de agir e pensar universalmente partilhados, que impõem-se a cada agente como transcendentais – “é assim porque assim

que sempre foi” sem questionar por que sempre foi assim -, o que reveste a visão falocêntrica como a de senso-comum, que permitem que as próprias mulheres reproduzam a dominação, que Bourdieu chama de adesão dóxica (o que explica as vozes femininas que utilizam argumentos misóginos, dificultando as questões de representatividade de gênero, e que estão manifestadas dentro do Direito como reforço do patriarcado).

Isso atinge diretamente o âmago do ideal democrático moderno, que objetiva a inclusão de todos os grupos nos papéis de representatividade com o escopo de zelo e possibilidades de igualdade e liberdades materiais equânimes. Igualdade material no sentido de tratamento igualitário considerando as diferenças inerentes como fator de integração bem como as liberdades básicas de ser - de ser em condições de igualdade de respeito e tratamento sem diminuição das capacidades de posicionamentos nos espaços vinculadas ao gênero.

A isso o ensino jurídico, se pensado de modo transformador e crítico, pode contribuir, ao integrar pautas de interesses de minorias, e colocar discussões sobre direitos das mulheres, feminismo(s) e Direito, criminologia feminista (...) em suas estruturas curriculares, em seus eventos jurídicos, como incentivo de pesquisas e democratização da função social do Direito, que não pode ser unicamente advogar por uma ordem de mundo social posta que não se renove e se reveja em suas práticas e fundamentos.

5. Considerações Finais

Esse texto buscou sua trajetória nas questões de representatividade democrática de grupos minoritários –

neste caso, as mulheres – nos espaços do ensino jurídico e de como a pauta feminista é importante para uma educação que se pretenda emancipadora e inclusiva.

A ausência ou mitigação de mulheres nos espaços de poder e de destaque é internalizada pelo machismo estruturante como “comum”, mas não deve ser considerada normal. É importante que seja lido como os obstáculos que são e que sejam pensadas formas de reestruturar o acesso as oportunidades a estes espaços.

Não existem soluções a curto prazo, mas há caminhos. E defende-se aqui que seja pela via feminista. Uma cultura democrática demanda planejamento, políticas públicas e um elevado comprometimento com o bem-comum. Igualdades e liberdades se equilibram e quanto maiores os espaços para discussão de temas como feminismo(s), maiores as chances de sororidade, logo, de efetivação democrática. Importante que se consiga observar os equívocos e reparar as consequências.

Por fim, se está ciente de que um feminismo interseccional é necessário, que não é razoável atualmente debater igualdade(s) de gênero ignorando-se questões de classe e raça, e que aqui não foi possível alcançar mais a fundo pelo direcionamento da pesquisa.

Referências

ALVES, Fernando de Brito. *Constituição e participação popular: a construção histórico-discursiva do conteúdo jurídico-político da democracia como direito fundamental*. Curitiba: Juruá, 2013.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. v.1. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zoak. 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BREGA FILHO, Vladimir; ALVES, Fernando de Brito. *O Direito das Mulheres: Uma Abordagem Crítica*. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho - PR, n. 10, p. 131-142, fev. 2013. ISSN 2317-3882. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/130/130>>. Acesso em 26 jun. 2017.

CAMBI, Eduardo. *Neoconstitucionalismo e Neoprocessualismo: Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Protagonismo Judiciário*. São Paulo: Almedina, 2016.

DAHL, Tove Stang. *O Direito das Mulheres: Uma introdução à teoria do direito feminista*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1993.

Defensora Pública que sofreu incidente machista, disponível em <http://emporiododireito.com.br/ainda-sobre-o-machismo-por-fernanda-mambrini-rudolfo/> Acesso em 17 set. 2017.

DONAGGIO et al, Angela; Catarina Barbieri, Eloísa Machado, Luciana Ramos, Marta Machado. *Machismo na Academia*. Disponível em <http://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/06/05/machismo-na-academia/> Acesso em 17 set. 2017

Entrevista com Debora Diniz, disponível em <http://revistatrip.uol.com.br/tpm/debora-diniz-descriminalizacao-do-aborto-stf-zika-anencefalia-anis-mulheres-pobres> Acesso em 17 set. 2017.

Exposição QueerMuseu, disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html; e <http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/09/como-movimentos-ultraconservadores-conseguiram-encerrar-exposicao-queermuseu.html> Acesso em 16 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GIESELER, Mauricio. *Quem tem Medo das Mulheres no Direito?* Disponível em <http://blogexamedeordeem.com.br/quem-tem-medo-das-advogadas-no-direito/> Acesso em 17 set. 2017.

LINO, Alice de Carvalho. *Belo e sublime: a mulher e o homem na filosofia de Immanuel Kant*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Departamento de Filosofia, do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2008. Disponível em <

<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/2544> >. Acesso em 28 jul. 2016.

LINS, Liana Cirne. (entrevista) *Excluir Mulheres Juristas de Evento é realidade que se Repete no Meio Jurídico.*

Disponível em

<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/01/06/excluir-mulheres-juristas-de-eventos-e-realidade-que-se-repete-no-meio-juridico-afirma-professora/> Acesso em 17 set. 2017.

Peça de teatro cancelada por juiz em Jundiá:

<http://www.viomundo.com.br/denuncias/censura-juiz-proibe-a-peca-evangelho-segundo-jesus-rainha-do-ceu-minutos-antes-de-comecar-no-sesc-jundiai.html> Acesso em 16 set. 2017.

PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. 3. ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

Professor de Direito da PUC/RS, disponível em

<http://anaeufrazio.blogspot.com.br/2015/04/machismo-na-faculdade-de-direito-professor-apologia-estupro.html> Acesso em 17 set. 2017.

Professor de Direito da Universidade Federal de Rondônia, disponível em

<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2016/10/professor-universitario-diz-em-aula-que-palestrante-da-unb-e-vagabunda.html> Acesso em 17 set. 2017.

SALOMÃO, Ana. *Maioria. É Feminina em Ingresso e Conclusão Nas Universidades*.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades> Acesso em 16 set.2017.

SCIAMMARELLA, Ana Paula. *O Lugar das Mulheres No “Mundo do Direito”*. 2015.

<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/12/08/o-lugar-das-mulheres-no-mundo-do-direito/> Acesso em 16 set. 2017.

Secretaria da Educação do Paraná. *A História da Educação da Mulher no Brasil*.

<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422> Acesso em 16 set. 2017.

Sobre Alexandre Frota conforme o texto, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/03/1596959-alexandre-frota-e-acusado-de-apologia-ao-estupro-em-show-de-rafinha-bastos.shtml> ; e

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-e-lider-de-protestos.ghtml>
Acesso em 16 set. 2017.

TIBURI, Marcia. Aulas online, no curso Filosofia Feminista. Disponível em:

<http://espacorevistacult.edools.com/curso/filosofia-feminista-por-marcia-tiburi>. Acesso em: 22 ago. 2016.

WOLF, Naomi. *The Beauty Mith: How images of beauty are used against women*. New York: Morrow, 1991. E-book Kindle 2002.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*. São Paulo: EDIPRO, 2015.

**DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DOS FLUXOS
MIGRATÓRIOS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL**

**OF THE RIGHT TO EDUCATION AND MIGRATORY
FLOWS: THE ROLE OF EDUCATION IN THE
CONSTRUCTION OF A MULTICULTURAL SOCIETY**

Valéria Silva Galdino Cardin⁹⁵

Flávia Francielle da Silva⁹⁶

Resumo

O presente estudo, desenvolvido por meio do método teórico, tem como escopo analisar o direito à educação frente ao atual cenário de constantes deslocamentos de pessoas. Assim, abordar-se-á os aspectos gerais da migração internacional, passando-se então a tratar da diversidade cultural, com foco na teoria do reconhecimento e dos impactos das possíveis rupturas nas relações jurídicas e sociais na esfera de direitos dos migrantes internacionais. Por fim, analisar-se-á ainda o direito à educação

⁹⁵ Pós-doutora em Direito pela Universidade de Lisboa; Doutora e mestre em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora da Universidade Estadual de Maringá e da Unicesumar - Centro Universitário Cesumar; Advogada no Paraná. valeria@galdino.adv.br.

⁹⁶ Mestranda em Ciências Jurídicas pela Unicesumar – Centro Universitário Cesumar. Especialista em Direito Contratual da Empresa pela UniCuritiba - Centro Universitário de Curitiba (2015). Graduada em Direito pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2012). Advogada no Paraná. flaviafrancielle@gmail.com.

propriamente dito, delineando a sua importância social, à medida em que pode auxiliar na construção de uma cidadania mais ativa e uma sociedade mais tolerante e multicultural.

Palavras-chaves: Cidadania; Direitos Sociais; Educação; Migração Internacional; Multiculturalismo.

Abstract

The present study, developed through the theoretical method, aims to analyze the right to education in the current scenario of constant displacement of people. Thus, the general aspects of international migration will be dealt with, and cultural diversity will be dealt with, focusing on the theory of recognition and the impacts of possible ruptures in juridical and social relations in the sphere of the rights of international migrants. Finally, the right to education itself will be analyzed, outlining its social importance, as it can help build a more active citizenship and a more tolerant and multicultural society.

Keywords: Citizenship; Social Rights; Education; International Migration; Multiculturalism.

1. Introdução

A mobilidade humana é um fenômeno social indissociável do atual cenário mundial e desde os primórdios da humanidade a migração tem sido uma ferramenta de sobrevivência. Os fluxos migratórios sempre existiram, mas o que chama a atenção da comunidade internacional no atual contexto é a intensificação desses fluxos à um patamar

sem precedentes, que tem necessariamente impactado nos mais variados setores dos países de origem, trânsito e receptores.

Os choques culturais têm sido também recorrentes entre nacionais e migrantes internacionais, isso porque a coesão nacional tem sido colocada à prova, onde estes últimos geralmente são colocados à margem da sociedade que não os reconhece juridicamente e socialmente, rebaixando-os à uma categoria de não-sujeitos de direitos, onde são privados do direito à educação.

Assim, o presente estudo – desenvolvido por meio do método teórico – tem como objetivo analisar o direito à educação frente ao atual cenário de constantes deslocamentos de pessoas, com ênfase nos desafios enfrentados pelos migrantes internacionais, como a dificuldade de acesso, a falta de estrutura e preparo para lidar com a diversidade cultural, bem como a sua importância social para a construção de uma cidadania mais ativa.

2. Do fenômeno da migração internacional: aspectos gerais

A migração ao longo da história da humanidade desponta como uma estratégia de sobrevivência, onde o ser humano em razão de guerras, conflitos, crises econômicas, violência, catástrofes ambientais, dentre outras adversidades, é tentado a buscar melhores condições de vida para a sua sobrevivência e de sua família.

O conceito de migração está materializado no Manual VI das Nações Unidas⁹⁷ e consiste no movimento populacional seja para estadia contínua ou ao menos constante no lugar escolhido como destino já que o migrante, conforme a Organização Internacional para as Migrações (OIM), é qualquer pessoa que se mude ou tenha se mudado para além de uma fronteira internacional ou até mesmo dentro do país, independentemente das causas e se de natureza voluntária ou não (NACIONES UNIDAS, 1972).

A mobilidade humana internacional é fenômeno que tem integrado o cenário global, especialmente, nos últimos anos, sendo a fluidez considerada uma das principais características dos últimos dois séculos, de tal forma que não há um país que possa ser considerado imune ou alheio, pois essa inconstância ou dinamicidade dos fluxos migratórios criaram “um cenário em que os países

⁹⁷ El movimiento de población en el espacio es un fenómeno polifacético en que la magnitud de los desplazamientos varía de unos pocos metros a muchos kilómetros y en que la estadia en el lugar de destino varía de unas pocas horas a muchos años. Una parte considerable de este movimiento es propia de las actividades de la vida cotidiana: ir al lugar de trabajo y volver al lugar de residencia, ir de compras, hacer visitas, viajar por razones de negocios o recreo, para mencionar sólo unos pocos ejemplos. Estos tipos de movilidad son interesantes por sí mismos, y las estadísticas respectivas son útiles para muchos análisis. Sin embargo, deben distinguirse del tipo de movilidad que implica una estadia continua o permanente en el lugar de destino. Este es el tipo de movilidad a que se refiere el concepto de migración. La característica esencial de la migración es, pues, el hecho que implica un cambio de lugar de residencia, o de lugar de residencia “habitual”, es decir, ir a vivir en un lugar nuevo o distinto. [...]. Por consiguiente, la migración se define operacionalmente como cambio de residencia de una división civil a otra [...]. (NACIONES UNIDAS, 1972).

experimentam, simultaneamente, ondas de emigração e imigração”. Assim, os países acabam congregando ora o *status* de país de origem, ora de trânsito ou receptor (FARIA, 2015, p. 37).

De acordo com a Organização Internacional de Migração (OIM)⁹⁸ estima-se que existem hoje no mundo cerca de 232 (duzentos e trinta e dois) milhões de migrantes internacionais, sendo que doutrinariamente, estes são divididos em duas categorias: a primeira na qual se inclui aqueles que se deslocam por razões econômicas, na esperança de uma vida melhor, em decorrência da oferta de empregos, das médias salariais e da possibilidade de uma ascensão econômica; já a segunda corresponde aquelas pessoas que são forçadas a sair de seus países de origem, por desastres, conflitos, perseguições, dentre outros (OIM, 2013; FARIA, 2015).

Sob esta perspectiva, é possível observar como o tema é complexo à medida em que congrega certa diversidade de sujeitos, isso se os fluxos migratórios são mistos e heterogêneos, abarcando desde refugiados e solicitantes de asilo, que costumam ganhar mais destaque em razão dos princípios jurídicos internacionais de não-devolução e proteção de refugiados, mas também migrantes econômicos, ambientais, vítimas da violência endêmica, estes últimos em sua maioria “relacionados a movimentos irregulares, nos quais geralmente há migração de trânsito, com pessoas que viajam sem a documentação necessária,

⁹⁸ A Organização Internacional de Migração consiste em uma organização intergovernamental vinculada às Nações Unidas, que atua especificamente frente aos desafios que a migração impõe, buscando a promoção de uma migração humanizada e ordenada.

cruzando fronteiras e chegando ao seu destino sem autorização”⁹⁹ (OIM, 2009, p. 01).

Heterogeneidade que também se estende à perspectiva de gênero, uma vez que o número de mulheres migrantes tem aumentado substancialmente, se comparado há algumas décadas, não mais migrando exclusivamente para a reunificação do grupo familiar, mas sim por decisão própria, muitas vezes na condição de chefe de família, representando hoje a maioria nos estoques de migrantes na Europa e na Oceania, por exemplo (FARIA, 2015, p. 38).

Do mesmo modo, que também tem se observado um aumento significativo do número de crianças deslocadas ao redor do mundo, embora não se tenha dados e estatísticas certas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund - UNICEF*) em pesquisas realizadas¹⁰⁰ concluiu que existem ao menos 50 milhões de crianças deslocadas a nível mundial, entretanto, a Organização Internacional para as Migrações estima que os números reais equivalem ao triplo do que foi apurado, especialmente, porque muitas dessas crianças ingressam de forma irregular (UNICEF, 2016; UNICEF, 2017).

Contudo, se por um lado é possível inferir um aumento sem precedentes dos fluxos migratórios a nível

⁹⁹ Originalmente: “Esencialmente, los flujos mixtos están relacionados con movimientos irregulares, en los que con frecuencia hay migración de tránsito, con personas que viajan sin la documentación necesaria, atraviesan fronteras y llegan a su destino sin autorización”.

¹⁰⁰ Os dados encontram-se disponíveis nos seguintes relatórios: “Desenraizadas: a crise que se agrava para crianças refugiadas e migrantes” (*Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*) e “Viagem mortal para crianças: a rota migratória do centro do Mediterrâneo” (*Deadly Journey for Children: The Central Mediterranean Migrant Route*).

mundial, ao mesmo tempo é também latente o controle cada vez mais restritivo adotado pelos países de um modo geral nas fronteiras, bem como relacionado à cooperação internacional voltada ao gerenciamento da migração (CASTLES, 2010).

Isso porque, naturalmente esses deslocamentos levam à sucessivas destabilizações multisetoriais, isso é, essa fuga ou saída e até “mesmo a chegada, são movimentos que rompem com as estruturas políticas, em âmbito nacional e internacional”, colocando a prova pilares importantes dos Estados e forçando a ressignificação de conceitos tradicionais, tais como: nacionalidade, soberania, fronteiras e cidadania (WALDELY, *et. al.*, 2015, p. 239).

Outrossim, essa resistência também se deve ao fato de que há uma forte tendência das camadas populares e setores de opinião pública a associarem equivocadamente aos migrantes como os maiores responsáveis pelas crises econômicas, pelo aumento da taxa de desemprego e/ou da violência, dentre outras mazelas que eventualmente afetam o país receptor, o que acaba pressionando os próprios governos a adotarem políticas anti-migratórias e/ou segregacionistas (WINCKLER, 2001; FARIA, 2015).

Essas tensões na verdade estampam claramente o histórico conflito entre os movimentos populacionais e a coesão nacional, onde os migrantes internacionais são assim considerados como um risco externo, o que impulsiona a adoção de “práticas institucionais e cotidianas de diferenciação, classificação e hierarquização”, assim, há o estabelecimento de uma espécie de fronteira entre nacionais e estrangeiros, que não apenas torna estes últimos suscetíveis a uma repressão específica ou a subordinação a um poder diferenciado e mais intransigente, na verdade cria-se “condições para que se sotorem

alteridades “ameaçadoras” e potenciais irrupções de insubordinação” (FOUCAULT, 1979; WALDELY, *et. al.*, 2015, p. 238).

Conseqüentemente, essa tendência tem sido responsável por uma má-gestão estatal generalizada no que concerne a migração que se instaurou nas últimas décadas, pois como aponta a Organização Internacional para a Migração no relatório *World Migration Report 2015* (Relatório de Migração Mundial 2015), a maioria dos migrantes internacionais não conseguem ter providas suas necessidades mais básicas nas comunidades receptoras, isso porque diuturnamente lhes é negado ou dificultado, por exemplo, o acesso a habitação, oportunidades no mercado de trabalho formal, bem como à serviços de saúde, saneamento e educação, muitas vezes restando-lhes apenas a opção da informalidade e do isolamento em guetos ou favelas (OIM, 2015).

3. Da cultura, da densificação cultural e da teoria do reconhecimento

O termo cultura deriva do verbo *colere* relacionando-se ao termo cultivo ou cuidado, mas ao longo dos séculos tem congregado múltiplos significados. Sob uma perspectiva antropológica, pode ser definida como o conjunto de “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade” (CHAUI, 2009; LARAIA, 2001, p.29).

A cultura abarca assim não apenas o patrimônio material de um povo ou a comunidade, mas também aquilo que apesar de imaterial é transmitido de geração em geração e, acaba tornando-se um elemento de identificação

de determinado grupo¹⁰¹. Não é, portanto, um fenômeno individual (apesar de impactar nesta esfera), mas sim de aspecto coletivo que reflete sobre “a capacidade de pensar sobre a realidade e de construir significados para a natureza, para o tempo e o espaço, bem como para os outros seres humanos e todas as suas obras”, ou seja, é uma “construção simbólica” que impacta diretamente na forma como o ser humano se desenvolve e serve de balizador para as ações de cada membro dentro da comunidade (ARANHA, 2005, p. 20-21).

Dessa interação entre indivíduo e sociedade é possível inferir que cultura e identidade são conceitos que se encontram entrelaçados, estabelecendo um processo de influência mútua. Isso porque, a identidade embora seja um atributo da personalidade responsável pela individualização do ser humano perante a sociedade, sua constituição se dá a partir de fatores internos e externos, tratando-se de uma construção social onde o indivíduo é concomitantemente produto e produtor (TILIO, 2009; FERNANDES e ZANELLI, 2006).

A partir daí é possível estabelecer um paralelo com a Teoria do Reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth com base nos estudos de Hegel e Mead sobre a luta por reconhecimento, da qual:

[...] pode se desdobrar um conceito de intersubjetividade aonde formas

¹⁰¹ De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural cultura é “o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2002).

diferentes de sociabilidade vão surgindo no decorrer dos próprios conflitos em torno do reconhecimento, nas quais as pessoas ao mesmo tempo afirmam sua subjetividade autônoma e reconhecem-se na sua pertença comunitária. Ou seja, a relação constitutiva entre identidade pessoal e a práxis cultural e as instituições é entendida não como relação instrumental ou relação de dependência orgânica, substantiva, do indivíduo com a comunidade, mas como relação reflexiva de reconhecimento recíproco (WERLE, 2004, p.52).

De acordo com Honneth, três esferas fundamentais para a autorrealização do ser humano, são elas: dedicação emotiva (amor), reconhecimento jurídico e estima social. A primeira transpassa a esfera afetivo-sexual, na verdade abarca as relações afetivas, especialmente, aquelas firmadas no âmbito familiar, já que é a primeira instituição socializadora com a qual, em regra, o ser humano tem contato e que lhe possibilita as primeiras experiências de sociabilidade, imprescindível segundo o autor para o desenvolvimento da autoconfiança (HONNETH, 2003).

Na segunda esfera (reconhecimento jurídico) tem-se as relações baseadas no respeito, materializada na concepção de direitos universais, o autor reconhecimento como sujeito de direitos dá-se a partir de um processo inverso, onde o indivíduo é capaz de identificar no outro essa qualidade e, toma consciência das obrigações que possui para com o outro não apenas para assegurar a posse, mas também o exercício desses direitos. Neste processo, desenvolve-se o autorrespeito, por meio da “consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros” (HONNETH, 2003, p. 195).

Por fim, a terceira esfera compreende a estima social ou a solidariedade e implica em termos gerais em uma aceitação mútua das capacidades e qualidades individuais, embasada em valores partilhados em que são considerados os aspectos positivos das singularidades, possibilitando uma “relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”, onde há o incremento da autoestima do sujeito (HONNETH, 2003, p. 209).

A intensificação dos fluxos migratórios tem sido responsável, de um modo geral, pela inserção de elementos humanos e culturais estranhos, fomentando o hibridismo e a diversidade cultural, que hoje são características notórias em diversos países (senão todos), desafiando a coesão nacional e impulsionando o processo de reconstrução das identidades nacionais (HALL, 2011; CASTRO, 2012).

Esse processo não é pacífico, de modo que não raramente desta interação incorre os choques culturais, isso porque uma imagem deturpada e estigmatizada circunda o migrante internacional, que como já mencionado, costuma ser associado às mazelas sociais que atingem a comunidade receptora, o que compromete duas das três esferas do reconhecimento, já que aquela não reconhece o estrangeiro juridicamente ou possui por ele qualquer estima social, conseqüentemente, não lhe dá condições para se autorrealizar e desenvolver-se plenamente.

Tal assertiva fica mais clara, diante do processo inverso delineado por Axel Honneth, onde o desrespeito ou ruptura das três vertentes do reconhecimento, respectivamente, implica em violência física, denegação de direitos e desvalorização social, que podem comprometer a identidade da pessoa toda (HONNETH, 2003).

Nesta perspectiva, é possível inferir que o migrante internacional se encontra vulnerável a estas três espécies de rupturas, entre a travessia e sua chegada ao país receptor, podem ser vítimas de agressões físicas ou outras violações corporais, que segundo Honneth rebaixam o indivíduo a um plano elementar e condena-lhe à uma humilhação profunda. Do mesmo modo, considerando que os migrantes não detêm o *status* de cidadão, conseqüentemente, também não desfrutam de reconhecimento jurídico ou social, tendo assim diuturnamente negado o acesso à direitos básicos e expostos à repulsa contínua, enquadrando-se como não-sujeitos de direitos, que em nada contribuem socialmente (HONNETH, 2003; ARAUJO NETO, 2013).

4. Do direito à educação no cenário de deslocamentos internacionais constantes

Nos primórdios a educação era tratada como uma espécie de direito da família, entretanto, com o tempo tornou-se assunto de interesse público, sendo a partir de então concebido como um direito. O direito à educação foi contemplado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente em seu artigo 26¹⁰², assegurada

¹⁰² **Artigo 26** - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em

na forma gratuita os anos elementares e facilitado o acesso ao ensino técnico-profissional e superior (MONTEIRO, 2014; ONU, 1948).

Boa parte dos documentos jurídicos internacionais que sucederam a Declaração supracitada, de caráter universal e regional, também fazem referência ao direito a educação como, por exemplo, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, a Convenção contra a Discriminação na Educação de 1960, a Convenção sobre os direitos da Criança de 1989, entre outros, além de ser reconhecido no âmbito nacional como um direito em pelo menos noventa por cento das Constituições dos países (MONTEIRO, 2014).

Sua relevância jurídica deve-se às suas contribuições na esfera social, isso é a educação é pressuposto para que o ser humano desfrute dos demais direitos, é assim direito indispensável para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para a concretização da dignidade, de tal modo que segundo Thomas Marshall sem ela não há como se falar em liberdade civil, pois a educação é seu pré-requisito, além de estar diretamente relacionada com a noção de cidadania, pois:

[...] quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante

prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p.74).

Entretanto, em que pese sua ampla proteção na esfera formal (campo normativo) a realidade tem se mostrado bem distante, isso porque o direito à educação está inserido na esfera de direitos sociais, que implicam em investimentos e uma atuação efetiva dos Estados, sendo que de um modo geral “há, pois, uma lacuna entre a educação proclamada como um direito social e sua efetivação na prática” (GLÓRIA, 2002, p. 02).

Esse abismo torna-se ainda maior quando se trata de migrantes internacionais, os desafios que lhe são impostos começam com a própria acessibilidade e estende-se à falta de condições para que permaneça no ambiente escolar, seja pela falta de estrutura ou preparo sistêmico para lidar com a diversidade cultural oriunda da migração, que não se limita apenas ao idioma, mas abarca os hábitos, os costumes, dentre outros.

No que tange especificamente à acessibilidade, cumpre salientar que grande parte dos países garantem o direito à educação de um modo geral, onde implicitamente estão incluídos os migrantes internacionais regulares e irregulares, de modo que a discriminação aqui ocorre de forma indireta, com a implementação de “políticas e práticas que parecem ser neutras em um primeiro momento, mas que na realidade afetam de maneira desproporcional certos indivíduos em razão de um motivo de discriminação proibido”, é o caso da exigências de certos documentos para a matrícula de crianças e jovens no ensino oferecido pelos

países receptores, como certidão de nascimento, comprovante de residência e até mesmo comprovante que tratam da sua condição e regularidade migratória (VALLE, 2016, p. 416).

Partindo-se do pressuposto de que uma parte considerável desses migrantes se encontram em situações de irregularidade, somada a precariedade com que se deslocam e se estabelecem no país receptor, requisições como as acima elencadas constituem em verdadeiro impedimento ao acesso à educação, especialmente, de crianças e jovens, grupo considerado prioritário em razão da sua condição de ser em desenvolvimento, por conseguinte, colocando-se como uma barreira quase que intransponível para o pleno desenvolvimento, o exercício dos demais direitos e da própria dignidade (GLÓRIA, 2002; VALLE, 2016).

Outrossim, os empecilhos também se estendem à falta de preparo para lidar com a diversidade cultural que a migração traz ao cenário educacional, não há um efetivo acolhimento desse sujeito pelo ambiente escolar, isso porque o modelo educacional hoje predominante é aquele que “seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados” ao desenvolvimento humano, baseada na premissa de igualdade, que na verdade “termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação”, onde o “outro” está fadado ao fracasso e/ou a exclusão (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Ambas as formas de discriminação, ainda que indiretas, são molas propulsoras para um cenário preocupante onde muitas vezes os próprios “professores exibem rotineiramente atitudes discriminatórias contra filhos

de migrantes ou minorias” o que contribui para a marginalização social e a própria evasão escolar (UNESCO, 2016, p. 28).

Não há dados específicos quanto ao acesso à educação dos migrantes internacionais em sentido amplo, aliás esta é uma das metas dos organismos internacionais, mas o que se sabe é que a disparidade é um fato consolidado e as estatísticas a que se tem acesso dão um panorama da dimensão do problema e estima-se que ao menos três milhões e quinhentas mil crianças refugiadas não tem acesso à escolas, sendo que conforme aumenta a idade as dificuldades aumentam, sendo que apenas vinte e três por cento dos adolescentes refugiados estão matriculados no ensino médio e somente um por cento consegue frequentar o ensino superior (ACNUR, 2017).

Neste cenário é possível observar que apesar dos esforços internacionais e os preceitos enunciados, a educação continua a ser um direito negligenciado em relação à migrantes internacionais, especialmente, aqueles em situação irregular e refugiados, reflexo de uma sociedade que não os reconhece juridicamente e nem socialmente, como mencionado, e vale-se de ações sutilmente discriminatórias para colocá-los à margem do sistema, comprometendo o seu desenvolvimento e atentando contra os seus direitos mais básicos.

5. Do papel da educação no processo de formação de uma sociedade mais tolerante

Como já mencionado educação e cidadania encontram-se intimamente interligados e conseqüentemente não é difícil imaginar o protagonismo que desempenha e pode desempenhar na emancipação

individual e, principalmente, no plano social para nivelar ou extirpar as desigualdades sociais e discriminações de toda ordem, possibilitando uma aproximação pacífica de diferentes sujeitos, que se tornam a partir dela capazes de reivindicar a participação política (CURY, 2002).

Sob a perspectiva dos fluxos migratórios contemporâneos é possível inferir que:

[...] migrar é inerente a todos - haja visto a mobilidade ser um processo natural - e, portanto, um direito humano, deve ser assegurado, onde quer que seja, um local adequado e uma vida digna àqueles que decidem dar um novo rumo à sua vida ou são forçados a tanto. Nesse sentido é que as políticas públicas devem ser pensadas e propostas, de modo que o imigrante seja, de fato, sujeito de direitos e não fique submetido a condições desumanas - semelhantes ou, muitas vezes, piores - àquelas das quais está buscando melhoria (MATTOS, SARTURI e BORGES, 2015, p. 68).

A migração escancara a ineficiência e insustentabilidade do sistema vigente, onde competitividade, concentração e fechamento de fronteiras não mais encontram espaço em uma sociedade que urge pela solidariedade, repartição e o conceito de uma cidadania universal, onde o ser humano é novamente colocado como epicentro das normativas, independentemente da categoria que se insere, seja cultural, social, étnica, dentre outras (CASTRO, 2006).

Entretanto, essa dignidade somente se mostra possível com a facilitação do acesso à educação, cuja tarefa

não é tão simples e exige mais do que a mera transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, implica na instrução sobre conceitos muito mais complexos como respeito, ética e responsabilidade a partir da diversidade presente na sala de aula, onde o papel do formador é o de fornecer noções básicas de direitos e cidadania, além de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um senso crítico que lhe permita sopesar o certo e o errado, o que é aceitável e aquilo que não é, e que irá guiar suas ações para com o outro (LOBOSCO, 2017).

Como há muito pontuado por Hannah Arendt:

[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir o mundo acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2011, p. 239)

O ambiente escolar é um dos microssistemas sociais no qual o ser humano está inserido e, que desempenha sobre ele uma função socializadora e influencia na formação da sua identidade e, por isso a relevância de que essa apresentação do mundo à criança ou ao jovem feita pela escola não se limite a mera reprodução do que está posto, pois incorre-se o risco de que as injustiças e desigualdades sociais continuem a se perpetuar (NASCIMENTO, 2006).

Sendo a diversidade cultural e o hibridismo características marcantes da sociedade como um todo, especialmente frente a este cenário de constantes

deslocamentos, o conceito de educação multicultural tem ganhado espaço na literatura especializada, nacional e internacional, pois “não há como falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade” (CANDAUI, 2010, p. 207).

A educação multicultural busca a interação mútua entre os diferentes grupos no ambiente escolar, onde os alunos são instados a repensarem as relações de poder e dominação que se encontram arraigados socialmente e institucionalmente e há uma “ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas no interior do currículo escolar”, sendo que opressor e oprimido tem a oportunidade de reconstruir sua própria identidade, enquanto o primeiro é levado a encarar o mundo sob uma perspectiva plural e a reconhecer o outro como seu semelhante, apesar das diferenças, o segundo é incentivado à emancipação a partir da reconstrução da sua autoconfiança (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p. 32; LOBOSCO, 2017).

Neste contexto, a educação multicultural tende a impulsionar ou auxiliar os alunos na construção de uma cidadania ativa, onde os sujeitos passam a ser capazes de identificar e reagir em face dos mecanismos que pregam a superioridade, a discriminação ou a marginalização, independentemente do papel que originalmente ocuparia (opressor ou oprimido). De tal modo, pode-se dizer que é a educação não apenas pressuposto de um espaço escolar pacífico e propício ao pleno desenvolvimento e crescimento pessoal, mas em uma visão macro de uma sociedade mais tolerante à diversidade cultural e capaz de respeitar a diferença e valorizá-la, possibilitando, por conseguinte a plena integração dos migrantes internacionais.

6. Considerações Finais

Da presente pesquisa é possível inferir que a migração é um fato inconteste no cenário global, não há um Estado que esteja imune ao fenômeno e, apesar disso é um fenômeno negligenciado em todas as suas etapas. Durante o trânsito e na recepção, há um certo equívoco dos países ao tratarem do tema, isso porque a heterogeneidade dos fluxos migratórios tende a ser ignorada, isso é todos sumariamente recebem o mesmo tratamento sejam eles homens, mulheres, crianças, migrantes econômicos, migrantes ambientais, refugiados, asilados, dentre outros.

Após o ingresso no país receptor as dificuldades de integração continuam, visto que a migração é vista como algo ilegal e, no imaginário social os migrantes costumam ser associados à pobreza, crises econômicas, desemprego e violência, dentre outras mazelas, além de colocarem à prova a coesão nacional e a identidade coletiva.

Conseqüentemente, tem se firmado de um modo geral uma política internacional cada vez mais restritiva e menos condescendente para com aqueles que se veem obrigados a deixar o seu país de origem, de tal modo que a maioria dos migrantes internacionais não conseguem ter providas suas necessidades mais básicas ou tem diuturnamente negado ou dificultado o acesso à direitos essenciais à uma vida digna e ao seu pleno desenvolvimento.

Essa denegação de direitos é consequência das sucessivas violações ou rupturas das esferas da teoria do reconhecimento honnethiana, onde o migrante não desfruta de qualquer reconhecimento jurídico ou estima social, são expostos à repulsa contínua seja pelo aparato estatal, ou pela comunidade receptora, que em atenção aos princípios

de cooperação e solidariedade firmados internacionalmente deveria acolher e garantir ao menos os direitos humanos.

Entre os direitos que lhe são tolhidos está o direito à educação, mesmo sendo um dos mais protegidos na esfera internacional e nacional, o que leva à privação de outros direitos e da própria dignidade. Os desafios enfrentados pelos migrantes internacionais no que tange o direito à educação pode ocorrer já na matrícula, onde o seu acesso, por exemplo, pode estar condicionado a apresentação de certos documentos, ou após o seu ingresso no ambiente escolar, que muitas vezes não possui preparo e estrutura para lidar com a diversidade cultural, reproduzindo muitas vezes a visão hegemônica e homogeneizadora que impera na sociedade.

Assim, vislumbra-se que os desafios não apenas limitam-se em garantir aos migrantes internacionais o acesso à educação, mas um sistema de aprendizagem que vá além da mera transmissão de conhecimentos, que tenha como foco também o desenvolvimento de uma cidadania ativa onde os sujeitos envolvidos sejam, nacionais ou estrangeiros, moldados a partir de uma concepção plural com foco na tolerância e no respeito à diferença, auxiliando na construção de uma sociedade multicultural.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. 2017. Disponível em: <http://www.unhcr.org/left-behind/#_ga=2.30868342.83080024.1505304676-2043051602.1505136028>. Acesso em: 12 set. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. Editora Moderna: São Paulo, 2005.

ARAUJO NETO, José Aldo Camurça de. A filosofia do reconhecimento: as contribuições de Axel Honneth a essa categoria. In: *Kínesis*, v. V, n. 09 (2013), p. 52-69.

Disponível em:

<<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/joseneto.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio]. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAMPOS, Marden Barbosa de. Características demográficas e a voluntariedade da migração. In: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, v. 23 (2015), n. 45, p. 273-290. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852015000200273&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2017.

CANDAU, Vera. *Direitos Humanos na educação superior*. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. In: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, ano XVIII, n. 35, p. 11-43. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/4070/407042012002.pdf>>.

Acesso em: 08 set. 2017.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: Crítica y emancipación: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. ano 1, n. 1. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cy e3S2a.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 116 (2002), p. 245-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2017.

FARIA, Maria Rita Fontes. *Migrações internacionais no plano multilateral: reflexões para a política externa brasileira*. Brasília: FUNAG, 2015.

FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. In: *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 10 (2006), n. 1, p. 55-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GLORIA, Dília Maria Andrade. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 20 (2002), p. 209-222. Disponível em
286

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad: Luis Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOBOSCO, Ricardo Lengruber. *Ética, educação e direitos humanos*. 2017. Disponível em: <<https://ler.amazon.com.br/?asin=B073Z7X432>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATTOS, Alice Lopes; SARTURI, Cristina Arruda; BORGES, Leonardo Antunes. Políticas Públicas de Acolhida a Imigrantes: Discussões e Experiências. In: REDIN, Giuliana; MINCHOLA, Luís Augusto Bittencourt (coords). *Imigrantes no Brasil: proteção dos direitos humanos e perspectivas político-jurídicas*. Curitiba: Juruá, 2015.

MAZZA, Débora. O direito humano à mobilidade: dois textos e dois contextos. In: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, v. 23 (2015), n. 44, p. 237-257. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19

80-85852015000100237&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2017.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 24 (2009), p. 143-154. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10713662009>>. Acesso em: 12 set. 2017.

MIALHE, Jorge Luís. Imigração e Dupla Nacionalidade: aspectos histórico-jurídicos. In: BOCAULT, Carlos Eduardo de Abreu; MALATIAN, Teresa (Orgs.). *Políticas Migratórias: fronteiras dos direitos humanos no século XXI*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23 (2003). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 13 set. 2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A importância da psicopedagogia na educação básica como paradigma de uma cidadania ativa. In: *Revista Roteiro*, v. 31 (2006), n. 1-2. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/8838>>. Acesso em: 10 set. 2017.

NACIONES UNIDAS. Estudios de población, nº 47. In: *Manual VI: Métodos de medición de la migración interna*. Nova Iorque, 1972.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: *Revista Brasileira de Educação.*, Rio de Janeiro, n. 28 (2005), p. 5-23. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). *Migración irregular y flujos migratorios mixtos: enfoque de la OIM*. 2009. Disponível em: <https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/s_hared/mainsite/policy_and_research/policy_documents/MC-INF-297-Flujos-Migratorios-Mixtos_ES.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). *World migration report: migrants and cities - new partnerships to manage mobility*. 2015. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

PATARRA, Neide Lopes. *Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v20n57/a02v2057.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SCHUMACHER, Aluisio Almeida; SALUM, Gabriel Cunha. Reconhecimento social e orientação de políticas para migrantes e refugiados. In: *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Bauru, v. 5 (2017), n. 1, p. 17-36.

Disponível em:

<<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/464/196>>. Acesso em: 13 set. 2017.

SILVA, João Carlos Jarochinski; BÓGUS, Lucia Maria Machado; SILVA, Stéfanie Angélica Gimenez Jaronchinski. Os fluxos migratórios mistos e os entraves à proteção aos refugiados. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*. Belo Horizonte, v. 34 (2017), n. 1, p.15-30. Disponível em:

<https://www.rebep.org.br/revista/article/view/837/pdf_1>.

Acesso em: 11 set. 2017.

TAYLOR, Charles. *As fontes do Self: a construção da identidade moderna*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de identidade. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. v. VIII (2009), n. XXIX. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/529>>. Acesso em: 06 set. 2016.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (UNESCO). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (UNESCO). *Relatório de monitoramento global da educação*. 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Deadly Journey for Children: The Central Mediterranean Migrant Route*. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/publications/files/EN_UNICEF_Central_Mediterranean_Migration.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

VALLE, Mariana Ferolla Vallandro do. O controle de imigração e o direito à educação das crianças migrantes irregulares. In: *Alethes*, v. 06 (2016), n. 11, pp. 407-428. Disponível em: <<http://periodicoalethes.com.br/media/pdf/11/o-controle-de-imigracao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

WALDELY, Aryadne B. *et. al.* Migração como crime, êxodo como liberdade. In: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, ano XXIII, n. 45, p. 235-247. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n45/1980-8585-REMHU-23-45-235.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

WERLE, D. L. *Lutas por reconhecimento e justificação da normatividade* (Rawls, Taylor e Habermas). Tese (Doutorado em Filosofia). Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

WINCKLER, Silvana. A condição jurídica atual dos imigrantes no cenário internacional à luz do pensamento da Hannah Arendt. In: AGUIAR, Odilio Alves; *et. al.* *Origens do Totalitarismo 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

**SOLIPSISMO E INDIVIDUALISMO NO ENSINO
JURÍDICO BRASILEIRO: ecos da tradição lusitana na
formação educacional dos operadores jurídicos da
magistratura nacional.**

**SOLIPSISM AND INDIVIDUALISM IN BRAZILIAN LEGAL
EDUCATION: echoes of the Lusitanian tradition in the
educational formation of the legal operators of the
national judiciary**

Fernando Antonio da Silva Alves¹⁰³

Resumo

Por meio da investigação histórica, pretende-se demonstrar neste estudo que os horizontes ideológicos da cultura e do ensino do Direito no Brasil tiveram forte influência da tradição jurídica individualista, herdada do modelo e do perfil educacional do legado colonial português, especialmente de um paradigma ideológico de origem feudal, pré-burguês, que redundou na construção de um modelo que em muito contribuiu para um processo de formação de magistrados com posturas individualistas, e a tendência à manutenção de julgados eminentemente solipsistas, conforme uma crítica hermenêutica das decisões judiciais. Revelando a existência de uma formação educacional reducionista, no sentido de que esta não efetuou uma real compreensão da

¹⁰³ Doutor em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

pluralíssima dimensão da ciência jurídica, o estudo crítico do ensino jurídico brasileiro abre as portas para uma compreensão de uma racionalidade fundamental que supera o formalismo e se constitui no desiderato natural da superação do modelo de ensino do direito difundido no território nacional. Nesse sentido, por meio da análise dos principais pressupostos da crise do ensino jurídico no Brasil, e a partir de suas razões históricas, além dos seus desdobramentos até o surgimento do país de uma grave crise econômica, ética e política, vivenciada na vigente realidade nacional, será possível concluir qual novo panorama poderá ser traçado para a evolução do ensino de tal ramo do conhecimento, fundamental para a manutenção de um Estado e de uma sociedade democráticos.

Palavras-chave: Direito português; Ensino jurídico; Hermenêutica; Magistratura nacional; Direitos Fundamentais.

Abstract

Through of historical research, we intend to demonstrate in this study that the ideological horizons of culture and law teaching in Brazil were strongly influenced by the individualistic legal tradition, inherited from the model and educational profile of the Portuguese colonial legacy, especially from an ideological paradigm of feudal, pre-bourgeois origin, which resulted in the construction of a model that contributed greatly to a process of formation of magistrates with individualist positions, and the tendency to maintain judgments eminently solipsist, according to a hermeneutic critique of judicial decisions. Revealing a reductionist educational formation, in the sense of these not realizing a real understanding of the most plural dimension

of legal science, the critical study of Brazilian legal education opens the door to an understanding of a fundamental rationality that surpasses the formalism and constitutes the natural proposal of the overcoming of the model of education of the law diffused in the national territory. In this sense, by analyzing the main assumptions of the legal education crisis in Brazil, and from its historical reasons, in addition to its development until the country emerges from a serious economic, ethical and political crisis experienced in the current national reality , it will be possible to conclude what new outlook can be traced to the evolution of the teaching of this branch of knowledge, fundamental for the maintenance of a democratic state and society.

Keywords: Portuguese law. Legal education. Hermeneutics. National judiciary; Fundamental Rights.

1. Introdução

O ensino jurídico está gritando. Grita por conta de sentir uma das dores mais profundas que atacam o sistema educacional: a ignorância. Durante décadas (por que não dizer séculos), a forma de se estudar os fenômenos jurídicos foi desenvolvida à revelia dos demais fenômenos sociais, produzindo um verdadeiro desconhecimento nas faculdades de direito sobre os reais dilemas da problemática nacional, redundando numa crise do próprio ato de educar. Diante da dramaticidade de tal afirmação, observa-se que os contornos da crise, envolvendo os processos educacionais de conhecimento das normas de direito no Brasil, aparecem após décadas de permissividade quanto à manutenção de um monolítico modelo de ensino, aprisionado a um

juspositivismo que permite a mais variada leva de interpretações individualistas, discricionárias e, por fim, solipsistas por parte daqueles que, ao sair das universidades, tornar-se-ão futuros julgadores, mas empobrecidos intérpretes das normas.

A crise entre o que é lecionado nas universidades e o que é vivenciado por esses operadores pode ser vislumbrada desde à realização de concursos públicos, ou nos períodos que antecedem os tão concorridos exames para a Ordem dos Advogados do Brasil. Ao se resumir o ordenamento jurídico a um conjunto estanque de normas escritas, emanadas de uma autoridade pública, como um instrumental cognitivo a ser apreendido como mera técnica, exaure-se toda a riqueza argumentativa que traduz a tarefa hermenêutica de se analisar fatos, regras e princípios a eles atinentes, inseridos numa moldura social que, na verdade, permite uma polissemia de considerações. A cegueira normativa muitas vezes revela-se como desdobramento de uma cegueira cognitiva, e tal ausência de visão quanto à emergentes dilemas humanos, com suas diversas determinantes políticas, econômicas e sociais, acaba por provocar resoluções de casos que, muitas vezes, afetam a própria existência de reconhecíveis direitos fundamentais. Disto, resulta muitas vezes, nos tribunais brasileiros, na acumulação de um intenso volume de processos, outrora julgados em primeiro grau, que pela tacanha desfaçatez individualista de alguns magistrados, acabam retornando aos órgãos jurisdicionais por conta de sucessivos recursos que visam a reforma de suas decisões. Desta forma, uma das origens da sobrecarga processual reside na própria formação cultural e educacional dos juízes, cujas inabilidades ou impropriedades conceituais são observadas no momento da leitura de suas sentenças.

A crise deslinda-se na busca da resposta à pergunta inicial que acabou se tornando derradeira: afinal, o que é o Direito? A dificuldade de muitos educadores em demonstrar efetivamente as diversas dimensões de um fenômeno que não pode somente ser explicado somente sob o aspecto normativo, mas que em sua multiplicidade de sentidos redonda investigações sociais mais profundas, acaba por revelar o fracasso na formação de autênticos intérpretes do Direito, minimamente hábeis a traduzir em decisões uma efetiva compreensão dos dilemas sociais de um povo ou sociedade. A crise do ensino jurídico é, portanto, uma crise de sistema. Entretanto, mantém-se as dúvidas quanto à origem histórica desse sistema, e até que ponto a preservação de um modelo de ensino engendrado na subsunção entre sujeito e objeto tem suas raízes no processo colonizatório que ocorreu no país. É na gênese do Estado brasileiro e na fundação de seus primeiros cursos jurídicos que este estudo volta sua atenção, a fim de entender até que ponto a preservação de um determinado sistema importa na manutenção de um legado. Desta forma, o apelo à pesquisa histórica é fundamental para se atingir aos propósitos de se operar com a descoberta não apenas das fontes de uma crise, mas também das saídas que dela podem ser obtidas.

Será, portanto, na análise do antigo direito feudal português, que serão buscados os componentes de um modelo de ensino que ainda predomina em muitas universidades e centros de ensino superior brasileiros, onde os resquícios da antiga metrópole colonizadora, ainda assombram os titulares das cátedras de ensino jurídico, na perpetuação de um sistema que permite o reforço de considerações individualistas e socialmente parciais acerca dos fenômenos jurídicos.

2. O desenvolvimento do ensino do direito entre os letrados na cultura portuguesa

Data-se de, entre 12 de novembro de 1288 a 1º de março de 1290, no reinado de Dom Dinis, a fundação das primeiras universidades em Portugal, em Lisboa e Coimbra, sob a forma de instituições de *Estudos Gerais*, a partir de súplicas dos priores de ambas as localidades ao Papa Nicolau IV. Na época, predominando um modelo eclesiástico de ensino fundado pela Igreja Católica, os estudantes lusitanos dirigiam-se para Bolonha, reclamando muitas vezes da distância, dos incômodos e dos perigos das viagens, o que resultou na fundação das primeiras faculdades em solo português (DA SILVA, 2006, p. 291). Em 1308, Dom Dinis transfere o *Estudo Geral* para Coimbra. Entretanto, em 1338, Dom Afonso IV determina o retorno da universidade a Lisboa, até que, em 1354, por nova decisão do monarca, a instituição de ensino retorna para Coimbra. Tais sucessivas viagens do Estudo Geral de Lisboa para Coimbra não contribuíram para o prestígio e a solidez do ensino português, por conta da desordem em Lisboa, má vontade de mestres e falta de alunos em Coimbra (DA SILVA, 2006, P. 294).

Voltada inicialmente para o estudo do direito romano, a tradição jurídica medieval, de inspiração canônica, fundava seu aprendizado na autoridade do texto, seja pela revelação, seja pela razão. O jurista era obrigado a aderir à razoabilidade do texto e convertê-lo em discurso dogmático. Isso significava que as proposições estudadas deveriam ser aceitas por sua evidência interna e não por fatores externos que as condicionassem (HESPANHA, 2006, p. 114). A tradição textual no ensino do Direito vai, portanto, gozar de uma autoridade independente do poder

político, ou até mesmo superior a esse poder, por derivar de uma racionalidade fundada em um direito natural de inspiração divina.

A autoridade do texto gera a dogmática, e por dogmática entende-se a obrigatoriedade da transmissão de uma matéria obrigatória, de um ensino (*dogmata*). A única tarefa do intérprete seria a de procurar captar todos os sentidos que a letra do texto quer demonstrar, numa relação estabelecida com o texto da mesma forma que os teólogos mantinham com o texto sagrado. Remetia-se para a ideia de que, sendo a palavra oral ou escrita um meio limitado de expressão, caberia ao intérprete descobrir os sentidos ocultos que sempre existiriam nas palavras e que estariam além de sua superfície (*ultra corticem scripturarum*), reconstituindo, por meio de uma operação racional, o sentido que seria apresentado pelo espírito do autor do texto (HESPANHA, 2006, P. 115).

Ora, não obstante a tradição textual europeia-medieval indicar que, ao interpretar o texto, o modelo de ensino jurídico adotado em Coimbra e em Lisboa auxiliava o intérprete a pensar, não resta dúvida de que a busca de revisões e atualizações de texto, conforme uma operação racional, contribuía para uma exegese eminentemente individualista dos textos jurídicos. Prevalencia a compreensão do intérprete sobre aquilo que fosse considerada a revelação do texto, como se o texto jurídico, sozinho, desse conta das intensas e complexas artimanhas sociais que geraram a sua concepção e formulação. É certo que num ambiente de animosidade entre duas distintas escolas de formadores entre dois grandes centros da metrópole portuguesa, o ensino jurídico acabou por adquirir atributos deveras dogmáticos.

Assim, durante os séculos XIV e XV as universidades italianas continuaram a ser procuradas pelos estudantes portugueses, não se concretizando o sonho de Dom Dinis de ter uma universidade portuguesa com autossuficiência cultural. Em 1537, no reinado de Dom João III (HESPANHA, 2006, p. 428), finalmente é encerrada a Universidade de Lisboa e os estudos superiores passam a ser realizados em Coimbra.

O ensino de Coimbra notabilizou-se pelos estudos do direito canônico e do direito romano até reforma pombalina, prevalecendo um método de ensino baseado somente na leitura da lei e no comentário de textos, sem grandes explanações. A base curricular consistia nos *Estatutos Velhos* (legislação oriunda de 1598 e que foi revalidada em 1653)¹⁰⁴. O ensino era ministrado em latim, sob pena de multa daquele que não utilizasse o vernáculo latino. Estudava-se duas cátedras de *Decretais*, de caráter introdutório, além de cátedras onde se liam os *Digestos* romanos. Sobre o ensino desenvolvido na época em Coimbra, prevalecia o seguinte comentário sobre a autoridade dos *Estatutos*:

Nas alegações de Doutores, dizia-se nos Estatutos que era obrigação dos professores começar, sempre, pelos

¹⁰⁴ O ensino jurídico em Portugal sofreu algumas aprimoramentos curriculares no reinado de Filipe II, revistos e confirmados no reinado de Dom João IV em 1653 e vigentes até 1772, dividindo-se o estudo numa *Faculdade de Leis* e uma *Faculdade de Cânones*, onde era distribuído o ensino do direito secular e canônico, respectivamente, mantendo-se a velha tradição dogmática do estudo da doutrina jurídica desenvolvida na Idade Média, onde se aliava o renascimento do direito romano com os textos normativos eclesíásticos (HESPANHA, 2007, p.428).

antigos que são auidos por Mestres de cada sciencia: e trabalharão de allegar os que tocarem originalmente o caso, que estão tratando. E pera fazerem a commun com estes antigos, allegarão dos modernos até dous ou trez dos mais graues (...). (HESPANHA, 2007, p. 429)

É considerado o período áureo do ensino jurídico em Coimbra o reinado de Dom João III. Entretanto, com sua morte, a qualidade da universidade irá declinar até a reforma pombalina no século XVIII. Com a formação do Brasil independente e o desenvolvimento de um direito nacional no século seguinte, apesar das iniciativas de ruptura por influência do liberalismo, muito do conservadorismo dogmático lusitano ainda irá permanecer nos conteúdos curriculares dos cursos jurídicos fundados no país.

3. O ensino do direito nos primeiros cursos jurídicos nacionais e o advento do liberal-conservadorismo na consolidação do patriciado do brasil independente

No Brasil colonial, o governo era constituído por uma elite de funcionários nomeados pela realeza portuguesa, que ocupavam espaço estratégico nos mecanismos de dominação da Coroa (WOLKMER, 2002, p. 67). Como característica do período, era comum a adoção de procedimentos formais no cumprimento das normas jurídicas, inerentes ao aparato burocrático português, reproduzindo uma estrutura social e política subserviente e dependente. O papel da Igreja Católica não é de menos importância, uma vez que o Tribunal do Santo Ofício tinha plena jurisdição tanto na metrópole como nas colônias, agindo inquisitorialmente no sentido de perseguir autores de

supostas heresias, notadamente no século XVIII, período em que a base econômica colonial era caracterizada pela exploração do ouro, e onde não havia espaços para o reconhecimento de uma base social plural, multifacetada em diversas raças ou credos, tendo em vista que a religião cristã católica era a crença oficial. A administração do aparato de Justiça, por sua vez, reproduzia os padrões dessa elite política e religiosa, inviabilizando práticas sociais descentralizadas, que permitissem autonomia aos cidadãos das colônias, negando-se o pluralismo jurídico nativo (WOLKMER, 2002, p. 71).

Como consequência desse modelo predominantemente vigente, a legalidade colonial brasileira fez surgir um contingente de operadores e formadores de opinião sobre as ideias jurídicas, que, além do apego à dogmática e apelo ao formalismo retórico e ao tecnicismo, eram adeptos de um conservadorismo patrimonialista, que resultou na ocupação de cargos públicos por operadores jurídicos muito mais preocupados com seus objetivos pessoais ou coletivos de classe ou estamento social, bem como nos tratos sociais derivados de relações primárias de parentesco, amizade e apadrinhamento, o que resultou na formação de uma burocracia letrada numa cultura dogmática e inquisitorial.

Tal configuração social dos operadores jurídicos no solo nacional contribuiu para o surgimento dos futuros patriciados, que irão tomar vulto no período do Brasil Imperial, revelando toda uma contradição do compartilhamento de um modelo de ensino pautado tanto na herança monárquico-colonial lusitana, de tradição conservadora, como no emergente bacharelismo de linha liberal, de inspiração republicana.

Na formação do Império, reinante em uma nação independente da dominação de Portugal, o Brasil desenvolveu entre seus letrados um pensamento liberal em muito dependente do ideal monárquico colonizador, não obstante preponderar na Europa como uma doutrina de ruptura com a ordem política anterior. O liberalismo daí decorrente no país, no século XIX, em muito diferenciava-se do liberalismo europeu, tendo em vista tal pensamento era usufruído por um segmento conservador, antidemocrático, que praticamente alijou dos debates jurídicos setores populares, situados tanto no ambiente urbano quanto rural. Portanto, há de se falar nesse período muito mais de um liberal-conservadorismo, que terá seus desdobramentos ideológicos no ensino do Direito no Brasil, e na formação de seus futuros operadores.

Ao serem implantados, em 1827, os dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em São Paulo e em Recife, respectivamente, a cultura jurídica que emergiu da independência, tentada a apresentar ao país um pensamento jurídico moderno e cosmopolita, na verdade refletiu a exigência de uma elite, sucessora da elite colonial dominadora, que simbolizava muito mais os interesses do Estado nacional do que as expectativas jurídicas da sociedade como um todo (WOLKMER, 2002, p. 80). Mantendo as preocupações da Coroa na manutenção de um corpo qualificado de funcionários a ocupar os cargos do aparelho burocrático do Estado nascente, as faculdades de direito recém-criadas tinham seus programas mais voltados para a formação desse novo quadro político-administrativo de profissionais.

Sobre o patriciado, deveras fundamental é o conceito estabelecido por Darcy Ribeiro (1995, p. 208), definindo o patriciado no panorama das classes sociais

desenvolvidas no Brasil como uma espécie de estamento composto por ocupantes de cargo públicos, situado no âmbito das classes dominantes, onde também se encontra inserido o patronato oligárquico rural, além do estamento gerencial dos empresários estrangeiros.

Foi deste patriciado e para formação contínua de componentes dessa classe social que o modelo de ensino jurídico brasileiro foi preparado há dois séculos, numa autêntica autopropetuação do poder. Para isso, o apego ao formalismo, oriundo do estudo jurídico medieval, com uma forte influência do direito canônico ainda irá se destacar no processo educacional vigente no Brasil Império, culminando com a formação de um corpo burocrático de magistrados que revela um demonstrativo da estratificação social no país.

Segundo Ribeiro (1995, p. 213), enquanto a camada senhorial encarava os estratos mais populares e subalternos como mera força de trabalho, as camadas mais pobres eram formadas por famílias que se esforçavam para ascender às classes sociais dominantes, para não terem o mesmo destino de seus semelhantes, muitos deles na juventude radicados na pobreza, delinquência ou mera marginalidade. Nesse sentido, as classes sociais brasileiras não representariam a figura geométrica de um triângulo, mas sim de um losango com fino ápice ou pescoço, onde no setor mais largo e inferior encontrar-se-iam os segmentos mais subalternos, como o operariado, campesinato, além de trabalhadores autônomos consumidores. Somente ao final dessa base, como num funil invertido, estaria a maior parte da população marginalizada, que não obtém empregos regulares e nem percebe um salário mínimo.

No século XX, as origens sociais dos magistrados que ingressaram na primeira instância do Judiciário nacional

refletem os estratos sociais descritos acima, e a pretensão dos setores mais subalternos a ascender socialmente, atingindo os degraus por meio do ensino jurídico, a fim de compor o patriciado. Em 1960, havia 93 mil alunos matriculados num total de 433 instituições de ensino superior. Em 1970, ocorre uma quebra do padrão elitista de formação de pessoal qualificado, quando ocorre um processo paulatino de democratização do acesso à universidade, e de um contingente de 561 mil estudantes distribuídos em 2620 instituições, o final das últimas três décadas revelou um universo de 1,5 milhão de alunos matriculados em cursos superiores, num total de 4.900 instituições de ensino (VIANA, 1997, p. 92). De acordo com as pesquisas do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1973, 42% dos indivíduos que se situavam no topo da hierarquia funcional do serviço público tinham origem em setores manuais; ou seja, eram oriundos de famílias trabalhadoras e de pouca escolaridade.

Isso se refletiu na composição da magistratura nacional, considerando que dos três estratos sociais relacionados aos níveis alto, médio e baixo de escolaridade dos pais e avôs paternos de magistrados, constatou-se que 59,3% dos juizes em atividade no período citado acima, eram netos de avôs paternos de origem subalterna (VIANA, 1997, p.113).

Tal constatação estatística reforça a tese quanto à formação do patriciado, no sentido de que indivíduos de origem social subalterna conseguem, por meio do ensino do direito, atravessar barreiras de classe até então intransponíveis às suas gerações anteriores, permanecendo num estrato superior dentro do serviço público, após

estudarem e se refinarem, passando a se confundir com o patriciado tradicional (RIBEIRO, 1995, p. 211).

Desta forma, não obstante na composição atual do patriciado observa-se operadores jurídicos na magistratura de origens populares, tal enraizamento ou destaque social não se vê revelado nos julgados proferidos no âmbito do Judiciário. Ao contrário, ao invés do pluralismo cultural que deveria marcar a atuação judicial dos juízes, diante de sua experiência familiar nas classes mais populares, por conta da formação educacional obtida nas universidades tais profissionais mantém uma compreensão limitada e reducionista dos fenômenos jurídicos, presos a um individualismo formalista e a um apego dogmático às normas legais, que revelam boa parte do modelo de ensino a que se encontravam submetidos.

4. O solipsismo judicial como consequência da formação jurídica nacional e reflexo da crise do ensino do direito

O solipsismo judicial tem como traço característico e pressuposto o apelo à discricionariedade, ou seja, o poder que o juiz reserva para si para decidir segundo critérios que lhes sejam mais pessoalmente convenientes, determinadas questões controversas, diante da imprevisibilidade da administração judicial dos fatos sociais (STRECK, 2016, p. 26) Tal solipsismo, apesar de atrelado ao positivismo, tem suas motivações muito mais vinculadas a um individualismo preponderante na formação dos intérpretes das normas, mormente no Brasil, face seu apelo à soluções extrajurídicas advindas do mero pensamento do juiz.

No Brasil, muito embora o emprego das teses liberais no ensino jurídico desde o século XIX, como já foi

observado neste estudo, à formação jurídica nacional esteve muito mais ligada a uma tradição híbrida de um liberal-conservadorismo, típico do conservadorismo de classe patriciada estratificada no país a partir dos principais postos ocupados no serviço público.

Esse solipsismo judicial, muito comum no período medieval, não foi solucionado pelo positivismo jurídico na modernidade, com seu distanciamento entre direito e moral. Contrariamente ao positivismo, o século XX observou o realismo jurídico de Hart, que, ao estabelecer sua teoria sobre a regra de reconhecimento, compreendeu que princípios morais podem ser considerados jurídicos, uma vez que o direito provém de fatos sociais, e estes podem identificados juridicamente por raciocínios de cunho moral (STRECK, 2016, p. 26).

O solipsismo no seu culto ao subjetivismo judicial transforma o intérprete da norma no senhor do texto, captando discricionariamente a essência dos textos jurídicos como se estes contivessem conceitos em si-mesmos (STRECK, 2007, p. 228). Ora, tal forma de se debruçar sobre textos jurídicos era a mesma que os antigos estudiosos de Coimbra realizavam na tradição jurídica medieval lusitana. O dogmatismo medieval ainda não era aberto ao constitucionalismo, com sua amplitude hermenêutica, até porque este sequer existia naquela época; mas o grande pecado da tradição do colonizador legado ao colonizado foi do segundo não ter percebido que, ao invés de uma ruptura com o passado, na adoção de um modelo liberal-positivista de culto à norma escrita estatal, foi se perpetuando à manutenção do anacronismo, na cristalização da norma a um texto petrificado, onde somente o intérprete pode conferir, na sua subjetividade, alguma formulação de sentido.

O ensino jurídico brasileiro não consegue se dar conta de que, ao afirmar que uma lei vigente é válida, teóricos como Kelsen estão se referindo ao plano da ciência do direito e não ao da aplicação do direito (STRECK, 2016, p. 31). O positivismo normativista não foi superado a partir de uma desconsideração da lei em favor da vontade do juiz. Quando determinados juízes defendem a tese de que o juiz é o canal por onde os valores sociais invadem o direito, valendo-se do jargão pós-positivista ao afirmar a tese de Dworkin da elevação dos princípios à normas, não basta dizer que a lei não contém o direito, mas sim que se não se esgotam os sentidos dos textos jurídicos; e, por isso, muitos julgadores recorrem ao solipsismo, compreendendo como princípios concepções individuais e morais sobre os casos, quando na verdade estão julgando conforme seus próprios padrões de moralidade de classe.

Tais soluções solipsistas são apenas um dos efeitos resultantes de um modelo de ensino que enfrentou sua crise já nas últimas décadas do século passado. Na crítica de Streck, o ensino jurídico enfrenta sua crise no Brasil porque acabou por se tornar desinformador, ao preferir optar pela simplificação de um fenômeno social complexo como o fenômeno jurídico (STRECK, 2016, p. 33). Os concursos públicos e o próprio exame da Ordem dos Advogados retroalimentariam essa realidade, no momento em que os concursos reproduziriam o saber técnico dos cursos preparatórios para os certames jurídicos, movimentando uma indústria bilionária que envolveria os próprios órgãos da administração pública. O conhecimento científico seria de menor importância diante do empirismo do estudo de casos, e a perspicácia individual do candidato a uma vaga no serviço público seria mais importante do que a competência necessária para o exercício de uma função

pública. Desta forma, os concursos públicos para a área jurídica seriam apenas o caminho para a ascensão de classe de integrantes das classes populares, que, ao alcançar seus objetivos, compondo um novo patriciado, apenas reproduzem um saber dogmático e codificado sem qualquer reflexão crítica que um giro hermenêutico linguístico, de caráter científico, poderia realizar.

Segundo Rodrigues (2005, p. 36) a crise do ensino do Direito no Brasil é interna, do próprio modelo de ensino jurídico e também externa, referente à crise do modelo político, econômico e social adotado no país. A instância jurídica passou a ser utilizada como um mecanismo de resolução de crises que se dão no âmbito no sistema da política, da economia e das próprias relações sociais informais, tendo os magistrados como principais operadores. Entretanto, a crise do Estado é também a crise do Direito uma vez que a identidade entre ambos é reforçada pelo positivismo jurídico. Tal positivismo reforça a ideia de que o ensino do Direito deve ser voltado para apresentar os fenômenos jurídicos como neutros e comprometidos com a justiça e democracia, apesar de que apresenta um conhecimento comprometido ideologicamente, voltado para o paradigma do liberalismo individualista, mostrando o sujeito do direito como um indivíduo livre e capaz de exercer de forma autônoma sua vontade, sendo que o Estado de direito seria o resultado dessa vontade livre, tendo o direito estatal como gerente absoluto de todas as atividades públicas e privadas. Nesse modelo, os magistrados seriam então, os reais fiadores da estabilidade política e social e não o povo, em suas multifacetadas pluralidades, na resolução dos mais variados conflitos sociais.

Em períodos de carência de legitimidade, o solipsismo e a discricionariedade judicial são, então,

reforçados, com a ideia de que, com as lacunas da lei, e as insuficiência de um Poder Legislativo sem credibilidade suficiente para normatizar os conflitos sociais, competiria aos magistrados, com sua interpretação peculiar das normas jurídicas, solucionar conflitos que se dão no âmbito da própria política, como no caso da deposição judicial de titulares de cargos eletivos. O grande dilema que resulta de tais intervenções é que, por vezes, tais soluções judiciais estão comprometidas da visão individual do intérprete do direito, que, na qualidade de julgador, torna-se ele mesmo um ator político comprometido com um projeto político de classe ou ideologia.

O isolamento de sentido promovido pela discricionariedade judicial solipsista acaba transformando o fenômeno jurídico em casuísmo (STRECK, 2007, p. 230), num ceticismo hermenêutico que descuida da complexidade de um fenômeno que nunca revela soluções iguais para casos iguais. Desta forma, ao firmar um modelo de ensino baseado no livre talante do intérprete, os cursos jurídicos no Brasil têm reproduzido nas universidades um processo educacional meramente individualista, em que as respostas para determinados casos é resumida no uso de acepções de “certo” ou “errado” e “verdadeiro” ou “falso”, quando, na verdade, tais casos são muito mais ricos, densos e complexos do que os estabelecidos num mero paradigma causal e casual.

Tal individualismo é eivado de vícios, que podem muito propriamente derivar de um modelo de ensino onde, pelo assujeitamento sujeito-objeto típico do paradigma libera-individualista, explica-se os textos jurídicos numa perspectiva dogmática de entes que podem ser aprendidos pela consciência individual e não pelo discurso, onde pode ser encontrada uma pluralidade de sentidos, conforme a

perspectiva hermenêutica (STRECK, 2007, p. 168). Nas universidades, estudantes de direito com propensão à magistratura são apresentados a uma modalidade de ensino-aprendizagem que privilegia a aula expositiva com a mera leitura de códigos (RODRIGUES, 2005, p.54), como se as normas codificadas fossem suficientes para dar sentido a toda a realidade. Ensina-se, portanto, o Direito, como mero manuseio do código, resumindo-se os fatos concretos da vida social a casos que são resolvidos por meio da aplicação da norma “A”, “B” ou “C”.

A consciência individual solipsista, presa ao esquema sujeito-objeto, sustentada pelo ensino dogmático do direito, é positivista, mas também discricionária, transformando o fenômeno jurídico em mero objeto, escondendo as singularidades do caso concreto no processo de interpretação jurídica (STRECK, 2007, p.168). Tal visão discricionária afasta a teoria do Direito das questões políticas, e mesmo das próprias questões democráticas. Ora, política e direito não são instâncias independentes (STRECK, 2016, p. 28). A tradição constitucionalista veio demonstrar que as normas jurídicas são produto de decisões políticas, assim como tais normas também fomentam essas decisões, numa moldura complexa em que uma mera racionalidade formalista individual seria incapaz de discernir. Por isso que a superação do paradigma dogmático do ensino jurídico deve ser questão fundamental no debate sobre a reforma do sistema educacional vigente no ensino superior brasileiro.

A superação desse paradigma passaria inicialmente pela revisão de currículos e para a formulação de diretrizes curriculares com tendência de superação do vetusto e tradicional modelo liberal-conservador, oriundo em última instância do legado educacional católico-lusitano.

Para isso, é necessário que a ciência jurídica seja observada pela dimensão de novos paradigmas, abertas à rica complexidade do conhecimento.

5. A ciência jurídica no paradigma da complexidade: ampliando horizontes para a resolução da crise do ensino jurídico

A teoria da complexidade, desenvolvida em seus aspectos mais preponderantes nos últimos anos do século passado por Edgar Morin, compreende que a complexidade é um problema fundamental da ciência, uma vez que, assim como pensava Bachelard, não existe nada simples na natureza, mas o que foi simplificado (MORIN, 2003, p. 175).

Buscando uma definição, Morin (2003, p. 176) alerta que o problema da complexidade não é o da completude, considerando que a complexidade não lida com completude, mas sim contra a incompletude do conhecimento, especialmente com o pensamento mutilante simplificante. O pensamento simplificante é reducionista, pois, se a complexidade busca descobrir no ser humano aspectos tanto físicos quanto biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, a simplificação do pensamento tende a compartimentalizar esses aspectos, ou os unifica sob alguma rotulação.

Assim, nos seus vícios históricos, o ensino jurídico propagado, ao menos em terra brasileira, apresenta uma dimensão simplificada do direito, identificado apenas como mera ciência normativa, travestida de técnica social de controle de condutas e dominação social, por meio de normas e sanções codificadas. Enquanto que a complexidade tende a conceber o conhecimento como multidimensional (MORIN, 2003, p. 177), a simplificação

tende a reduzir tal conhecimento, desprovendo-o de uma miríade de atributos ou características que o definem propriamente como conhecimento, relegando-o a uma relativa ignorância. Uma das maiores consequências disso para o conhecimento é o que o Direito é concebido menos do que um sistema do que como ordenamento estático, o que é um grande equívoco ao se ensinar que os fenômenos jurídicos se manifestam somente desta forma.

Ora, se um sistema pode ser considerado como um todo orgânico composto da soma de suas partes, o sistema jurídico, assim como outros sistemas do conhecimento, é dinâmico, é composto em seu interior por um movimento de ordem e desordem. Segundo Morin, a organização de um sistema provoca coações que inibem potencialidades nas partes desse sistema, como forma de conter essa relação de ordem e desordem. Daí que existem no interior de um sistema social coações jurídicas, políticas ou militares. Ao mesmo tempo, o sistema como um todo organizado apresenta qualidades emergentes de uma cultura própria, que se traduzem numa forma de linguagem e de uma educação, que só podem existir no todo social e que servem para desenvolver a mente e a inteligência dos indivíduos situados nas partes do sistema (MORIN, 2003, p. 180). Isso implica em dizer que o sistema jurídico apresenta como totalidade uma cultura jurídica específica, universalizante sobre as normas e princípios jurídicos, mas que se dirige às diversas e multifacetadas culturas contidas nas partes do sistema social. Seria impossível, portanto, definir unilateralmente uma ciência do direito que não levasse em conta as múltiplas potencialidades sociais que persistem no todo jurídico, o que levaria ao risco de uma fragmentação incompreensível dos fenômenos sociais, e, conseqüente, no âmbito prático, à decretação de decisões judiciais

desprovidas totalmente de racionalidade, no tocante à compreensão desses fenômenos.

Para Morin (2007, p. 56), na esfera social persiste um duplo fenômeno de unidade e diversidade de culturas; ou seja, ao se falar de várias culturas, existe sempre uma cultura no meio de culturas. Um dos grandes avanços na evolução do processo educacional é conceber o ser humano como ao mesmo tempo singular e múltiplo. Por conta dessa multiplicidade é possível observar que cada ser humano traz consigo um cosmo, com uma pluralidade de personalidades, tendo em vista os diversos papéis sociais que pode ocupar num determinado ambiente social (trabalhador, pai de família, aluno de uma escola, consumidor numa loja, membro de uma comunidade religiosa, amigo do jogo de futebol do final de semana etc.).

Propor uma ciência jurídica inserida no paradigma da complexidade significa, portanto, romper com certo individualismo egocêntrico fragmentador dos fenômenos que ocorrem diuturnamente no interior do sistema jurídico. O ensino jurídico medieval, cujo legado foi trazido à modernidade do ensino jurídico brasileiro foi desenvolvido em Coimbra numa perspectiva reducionista, simplificante e fragmentadora de considerar o ensino do direito como mera dogmática, alicerçada nos estudos do direito romano e do direito canônico, assim como até hoje, o ensino do direito positivo é vislumbrado como mero exame do direito estatal codificado, e na subsunção dos fatos da vida social ao que dizem os códigos, cabendo ao intérprete da norma jurídica é mera tarefa individual de buscar o sentido da norma, dentro de uma mera margem subjetiva e discricionária de um pretense senhor do texto, que por seu próprio talento em tradições às ambições do sistema jurídico, decide e profere sentenças muitas vezes desvinculadas de aspectos reais

que sequer foram levados a sério no processo judicial. Nas universidades, os futuros operadores jurídicos são ensinados a julgar monoliticamente e sem qualquer riqueza interpretativa, diante de questões submetidas a concursos públicos que somente programam soluções do tipo “A” ou do tipo “B” a casos concretos apresentados. Padece, sem dúvida, de um individualismo solitário o ensino jurídico brasileiro.

O individualismo que permeou a cultura jurídica nacional propiciou certo egocentrismo no estudo do Direito que acabou contribuindo para a formação de julgadores que assimilaram perfeitamente certa *self-deception*, traduzida por um jogo cognitivo complexo de mentiras e verdades, onde as palavras e atos alheios são recebidos de forma pejorativa e seletiva (MORIN, 2007, p. 96). Assim, diante da resolução de casos concretos, acostumados a estudar nas universidades enunciados de questões discursivas onde o paradigma subsuntivo predomina entre fato e norma, os operadores jurídicos nos processos judiciais tendem a selecionar nos casos aquilo que é desfavorável ao réu, eliminando o que é favorável, mormente no processo penal.

Veja-se por exemplo, na análise do homicídio. O processo constitui-se de uma série de narrativas, tanto do autor quanto do réu, a ser rememorada pelo juiz no momento em que se depara com o histórico do fato. Tais narrativas podem estar repletas da apresentação de verdades, como também de mentiras, dissimulações e versões distintas, que são interpretadas por aquele que julga dentro do esquema egocêntrico ao qual foi educado desde que ingressou nos bancos universitários, reforçando o paradigma liberal-individualista de que, ao final do processo, não obstante a subsunção legal, quem decide de fato é a consciência do julgador. O grande problema da formação

individualista, dentre os vários que podem ser percebidos durante a fase de aprendizado sobre o Direito, é o de formar mentalidades egocêntricas, que na incapacidade de se autocriticar, estabelecem um raciocínio paranoico de incompreensão de si e do outro (MORIN, 2007, p. 97).

Segundo pesquisa desenvolvida sobre o perfil da magistratura brasileira (VIANNA, 1997, p.213), na carreira do juiz de primeiro grau da Justiça Comum, 65, 5% dos juízes tornam-se vitalícios operando em comarcas de juízos únicos; ou seja, atuam em feitos de toda natureza, com uma multiplicidade temática, seja de casos de direito civil, penal, administrativa ou até mesmo trabalhista. A socialização do magistrado nas pequenas comarcas, por meio da vitaliciedade, revela um operador jurídico marcado pelo desenraizamento e isolamento cultural e social, tendo em vista que 49,4% dos juízes adquirem vitaliciedade em comarcas de primeira entrância, onde situam-se geralmente pequenas cidades do interior, pouco populosas e distantes dos grandes centros urbanos. Isso implica em dizer que o aprendizado e o treinamento dos magistrados dessas localidades são caracterizados por um saber empírico, solitário, distante dos acontecimentos populares que podem ser distinguidos em sua pluralidade por meio de uma racionalidade de caráter científico. Desta forma, uma perspectiva egocêntrica sobre o conhecimento do Direito acaba por ser acentuada, exercendo o pensamento simplificante a sua tarefa reducionista de reduzir à complexidade dos fatos sociais a meros casos concretos, resolvidos individualmente de acordo com a vontade do julgador.

A miopia egocentrista, oriunda de um modelo de ensino simplificador, acaba por ser constatada na atuação direta de alguns magistrados e demais operadores jurídicos

no processo de criminalização da política ou dos atores políticos, ao se definir o sistema político como mero mecanismo propagador de atividades ilícitas ou de resumir ativistas sociais em sua militância direta nas ruas em movimentos de desobediência civil e resistência como baderneiros ou promotores da desordem ou do caos. O apego ao código apresentava-se novamente como destaque da formação jurídico-educacional desses operadores. Ao invés de analisar a complexidade dos fenômenos sociais que se desdobram em momentos de crise ética, política e econômica de diversas formas, inclusive por meio da manifestação pública violenta, determinados julgadores preferem operar da zona de conforto da legalidade estrita, confundida com único direito vigente, num rigor técnico e apego ao texto dogmático tão ou mais disciplinado que os antigos estudantes das Universidades de Lisboa e Coimbra na Portugal do século XVI. A incompreensão dogmática é vetusta, enraizada no passado, mas seus galhos continuam a se estender para o futuro, dentro do ensino que é propagado nas universidades brasileiras.

A atividade educacional envolve um trabalho de compreensão (MORIN, 2007, p.100) que conduz a um “bem pensar”. Este, consiste num modo de pensar que permite a apreensão do texto e do contexto, do ser e do seu meio ambiente. É a constituição de um saber não apenas local, mas global, unidimensional, permite compreender como complexo o comportamento humano. O bem pensar estaria a salvo das *self-deceptions* do individualismo egocentrista infestado de possessões, delírios e histerias. Tal compreensão dos fatos humanos, provavelmente, inibiria certas decisões judiciais sobre questões de gênero e orientação sexual que pululam nos tribunais brasileiros, mormente àquelas mais polêmicas que não reconhecem ou

simplesmente negam uniões ou condições homoafetivas no âmbito do direito civil, especialmente no direito de família.

Segundo Rodrigues (2005, p. 192), o projeto pedagógico do curso de Direito deve além de proporcionar a formação profissional, também deve fornecer os meios e formas para o desenvolvimento da pessoa humana e preparo do discente para o exercício da cidadania, cumprindo o mandamento constitucional disposto no artigo 205 da Constituição Federal, ao definir as diretrizes da educação nacional.

Assim, um bem pensar no ensino jurídico equivale a uma compreensão do comportamento humano como condição para o exercício da cidadania. Para isso, nos cursos jurídicos, seria necessário uma ênfase similar tanto nos eixos de formação concentrada quanto nos eixos de formação aberta, onde, nos primeiros, seria dada atenção especial tanto a uma ênfase curricular única, no sentido de conferir unidade ao projeto pedagógico do curso, quanto à ênfase curricular alternativa, onde o estudante poderia ter certo grau de liberdade de estudar disciplinas de ramos do conhecimento ou módulos que contribuiriam de alguma forma para sua formação profissional (RODRIGUES, 2005, p. 237). No que tange à formação docente, não basta a obrigatoriedade da pós-graduação para os profissionais do ensino, mas também uma associação entre suas teorias e práticas, aproveitando-se a experiência desses profissionais em outras instituições de ensino, bem como sua participação em linhas de pesquisa e em projetos de extensão. O conhecimento técnico-profissional é bem-vindo, mas sempre aliado a um conhecimento escolar-acadêmico, a fim de apurar a amplitude de conhecimentos que um profissional do ensino jurídico pode propagar no âmbito educacional. Tais alternativas não funcionam como panaceia para a crise

318

do ensino jurídico, mas sim como indicadores de quais diretrizes curriculares para uma melhor compreensão do Direito podem ser desenvolvidas, a fim de superar o velho paradigma liberal e dogmático, da forma tradicional como se estudam os fenômenos jurídicos no país.

6. Considerações Finais

Observou-se por meio da análise histórica e da reflexão crítica que o modelo de ensino do Direito no Brasil não se desvencilhou totalmente das amarras do ensino dogmático difundido em Portugal, mormente pela formação das elites coloniais e pela ocupação de cargos públicos por um segmento social patrimonialista, que irá compor um duradouro patriciado no território nacional. Parte significativa desse patriciado passou a ser composta por integrantes da magistratura nacional, muitos de origens sociais populares, mas sujeitos a uma formação cultural e educacional totalmente voltada para a manutenção de um modelo de ensino de características ainda colonialistas.

Tal influência histórica redundou na manutenção de um modelo educacional pautado pelo estudo unidimensional, fragmentário e reducionista do Direito, isolado dentre as demais disciplinas do conhecimento; condição de isolamento que será reforçada pela adesão do paradigma liberal-conservador das elites letradas do Brasil independente e posteriormente do Brasil republicano com o positivismo jurídico, mormente durante boa parte do século XX.

O apelo à dogmática sem o emprego da crítica hermenêutica contribui para a formação de um saber jurídico eminentemente fundado no ensino de códigos e da compreensão do Direito como mera legislação codificada.

Tal opção metodológica culminou nos dias atuais com a formação de uma indústria de concursos e seleções profissionais que levam em conta tão somente esse saber fragmentado e codificado, onde o mecanismo de interpretação das normas jurídicas e de resolução de casos resumiu-se ao emprego de fórmulas pré-concebidas, empobrecendo qualquer atividade racional de compreensão da complexidade dos fenômenos sociais.

O solipsismo, como consequência direta do modelo de ensino dogmático, pautado em esquemas subsuntivos da relação entre sujeito e objeto, transformou operadores jurídicos, mormente operadores judiciais, em meros solucionadores solitários de casos concretos, onde considerações de caráter individual prevalecem muito mais do que ponderações de cunho racional-científico em seus julgados. Tal individualismo na solução discricionária de conflitos é produto do modelo educacional ao qual durante séculos tais operadores estiveram submetidos, num processo educacional que levou mais em conta um reducionismo simplificante do conhecimento do que uma real compreensão da complexidade dos fatos que devem ser apurados pelo conhecimento científico.

Um dos grandes dilemas do ensino jurídico nacional é, portanto, firmar-se como o estudo de uma ciência: a ciência do Direito. Para que tal ciência possa ser efetivamente estudada nas universidades é necessária uma revisão ou reavaliação das diretrizes curriculares dos cursos de ensino jurídico, com vias de desenvolver um bem pensar sobre os fenômenos jurídicos, mormente diante de realidades sociais em crise, não somente do modelo de ensino, mas também do modelo ou do sistema econômico, social e político.

Em tempos de crise, no que à legitimidade ética e legal do sistema político, torna-se até mesmo perigoso para a manutenção do Estado democrático de direito à condução da resolução de conflitos sociais nas mãos de operadores pouco preparados juridicamente para a solução de casos que refletem a multiplicidade de dimensões dos comportamentos sociais. Dentro desse contexto, a necessidade de reforma do ensino jurídico é mais do que relevante e urgente no sentido de coibir eventuais violações de direitos fundamentais, por meio de decisões judiciais egocentristas e desprovidas da efetiva compreensão da realidade social. Após mais de dois séculos de vinculação a um modelo existente no Brasil colonial, é mais do que necessário que os responsáveis pelo ensino jurídico no século XXI concluam que o momento da ruptura com o passado já é mais do que tardio.

Referências

DA SILVA, Nuno Espinosa Gomes. *História do direito português*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2006.

HESPANHA, Antonio Manuel. *O direito dos letrados no império português*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre, Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Darcy Ribeiro. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Pensando o ensino do direito no século XXI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

STRECK, Lênio Luiz. *Verdade e consenso: Constituição, hermenêutica e teorias discursivas da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

STRECK, Lênio Luiz. *Lições de crítica hermenêutica do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

VIANA, Luiz Werneck, CARVALHO, Maria Alice Rezende de, MELO, Manuel Palacios Cunha, BURGOS, Marcelo Baumann. *Corpo e alma da magistratura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do direito no Brasil*. Rio de Janeiro, Forense, 2002.

A ESCOLA E A DISSIDÊNCIA DE GÊNERO

GENDER SCHOOL AND DISSIDENCE

Patrícia Barbosa Nogueira¹⁰⁵

Deilton Ribeiro Brasil¹⁰⁶

¹⁰⁵ Mestranda com área de concentração em Direitos Fundamentais, linha de pesquisa: Direito Processual Coletivo, na Universidade de Itaúna, Itaúna/MG, Brasil.

¹⁰⁶ Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof^a Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbricæ/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

Resumo

O presente trabalho almeja questionar se a escola fortifica a segmentação dos gêneros mantendo ideologias patriarcais ou propõe a ser um mecanismo transformador condizentes com os preceitos Constitucionais *e com a Lei de Diretrizes e Base que diz que a educação tem que pregar o respeito, tolerância, igualdade*. Pretende-se construir substrato teórico para demonstrar que apesar da existência de leis garantidoras da igualdade estas se prestam primeiramente ao interesse político, sendo secundária a eficácia normativa (legislação simbólica). E, que a exclusão do debate de gênero no ensino, não suprime o gênero da experiência humana, apenas mantém a desigualdade.

Palavras-chave: Construção social; Ideologia; Gênero; Discriminação; Escola.

Abstract

The present work aims to question whether the school fortifies the segmentation of the genres maintaining patriarchal ideologies or proposes to be a transforming mechanism consistent with the Constitutional precepts and with the Law of Guidelines and Base that says that education has to preach respect, tolerance, Equality. The aim is to construct theoretical substrate to demonstrate that despite the existence of laws guaranteeing equality, these are primarily lent to the political interest, being secondary to normative effectiveness (symbolic legislation). And, that exclusion of the gender debate in teaching does not suppress the gender of human experience, it only maintains inequality.

Keywords: Social construction; Ideology; Gender; Discrimination; School.

1. Introdução

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”, afirma Simone de Beauvoir na obra intitulada “O Segundo Sexo”, contestando assim o pensamento determinista biologizante que utilizava os órgãos sexuais para justificar a superioridade masculina.

Contudo, ainda que desvelado ser a superioridade do gênero masculina uma construção social e cultural e, não uma condição natural, a desigualdade de gênero continua solidificada em complexas raízes, de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível, disseminando e didatizando deliberadamente comportamentos masculinos e femininos, o que implica na manutenção do poder e assimetria de gênero.

E, por ser a escola o espaço essencial para formação de qualquer pessoa, atualmente alicerçado em bases democráticas que objetiva construir uma sociedade livre, justa e solidária, devendo ser o principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância, o presente estudo propõe questionar a função da escola face à dissidência de gênero e se há fundamentos jurídicos que a legitima implementar este debate.

Dividido em três tópicos, o artigo tratará no primeiro deles sobre a questão histórica do processo de escolarização da mulher desde a gênese do próprio ensino, que excluiu a inserção das mulheres no sistema educacional (educação formal) prestando-se a uma hierarquização da

relação de poder entre homens e mulheres, até a evolução social e legal conquistada através da Constituição de 1988.

O segundo objetiva-se questionar qual a função da escola na educação de gênero e quais os fundamentos jurídicos que legitima a implementar o debate, repensando a questão da dissidência de gênero de forma inclusiva, cumprindo com os princípios constitucionais e promovendo a democratização do acesso e a permanência na escola para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, apontando ainda os risco da corrupção sistêmica que cumpre função meramente política sem qualquer eficácia normativo-jurídica, mantendo a dominação do masculino ao feminino.

Por fim apresentaremos como a tardia inclusão da mulher na escola foi determinante para torná-las mais vulnerável e que apenas através de uma nova abordagem e releitura da educação, como principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância possibilitará a equiparação plena de gênero cumprindo o mister de um Estado verdadeiramente democrático.

Assim, o objetivo geral do presente artigo é demonstrar que a escola é campo fundamental para extirpar a assimetria de gênero, apesar do processo histórico escolar ter sido construído com base nas diferenças de sexo, impregnadas das velhas concepções preconceituosas sobre o homem e a mulher.

Como objetivos específicos, propõe questionar a função da escola; os fundamentos jurídicos que a legitima para implementar o debate sobre gênero; as consequências da tardia inserção da mulher na escola e, o problema da corrupção sistêmica que atinge a escola que presta-se

muitas vezes primeiramente a função política didatizando a dissidência de gênero.

A escolha do tema justifica-se primeiro por ser a escola uma das instituições sociais mais conservadoras, onde os preconceitos, ao invés de combatidos, são estruturados e reforçados e, segundo porque este não é o mister da escola pois alicerçada em princípios democráticos constitucionais reafirmados na Lei de Diretrizes Básicas nº. 9.394/96.

Para a realização do artigo foi utilizado o método dedutivo. A técnica utilizada foi pesquisa bibliográfica em livros e artigos tendo por marco o ensaio de Simone de Beauvoir “O Segundo Sexo”, a teoria sobre “Legislação Simbólica” de Marcelo Neves e, por fundamentos jurídicos análises da Lei de Diretrizes Básicas nº. 9.394/96 e da Constituição Federal de 1988.

2. Aspecto histórico: educação da mulher

Refletir sobre essa temática impõe compreender que as tendências educacionais quase sempre são decorrentes do momento histórico, pois desta é indissociável.

E, ao recorrer à história não é difícil identificar que a exclusão do gênero feminino remota a própria gênese da educação quando recebia um conceito de não função como fórmula naturalizante e justificadora da sobreposição do masculino ao feminino, sendo marginalizada e aniquilada sua participação quanto ao conhecimento.

Historicamente, a mulher foi vista na sociedade a partir de um ponto de vista patriarcal, sua participação era estabelecida pelos homens, sendo-lhes atribuídas atividades direcionadas, em geral, às tarefas domiciliares e

à procriação, sendo seu ambiente natural circunscrito ao lar, educando e gerando os filhos de seus maridos, com total subserviência aos seus cônjuges e sem recebimento de qualquer formação senão referentes a tarefas domésticas.

E, a educação, de forma não diferenciada, formou-se e desenvolveu-se dentro desta relação de poder que engendra exclusões que atinge não apenas a mulher, mas todos que não estão ao centro, seja pelo gênero, raça, crença ou etnia, garantindo um conjunto de privilégios a este centro.

Nos primórdios o ensino era difundido com o cotidiano, por pautar em repetições, imitações, observações, respeito aos gestos dos adultos que eram interiorizados. A partir da escrita surge à necessidade de uma formalização do ensino, de organizar, sistematizar, acumular o conhecimento cultural, evoluindo assim, para uma educação formal.

Contudo, tanto a educação formal quanto a difusa não incluíam as mulheres que tinham apenas ensinamentos domésticos ligados à sua formação como uma boa mãe e/ou boa esposa.

Mesmo na Grécia onde o ensino formal fundou-se em bases democráticas e seus maiores filósofos¹⁰⁷ ditavam que a finalidade mais importante de uma pessoa era servir e melhorar a humanidade, tendo a escola o mister de educar pessoas para contribuir com a humanidade por isso projetada para este fim, não foi capaz de incluir a mulher na educação, vedando-lhes o acesso a educação, aos debates públicos, ter propriedades ou administrar negócios, pois não eram considerados cidadãos e, por isso, eram sempre

¹⁰⁷ Platão, Aristóteles e Sócrates principais filósofos da Grécia Antiga.

tuteladas pelos maridos ou por parentes masculinos mais próximos.

Aristóteles¹⁰⁸ acreditava que faltava alguma coisa à mulher, considerando-a um “homem incompleto”. Ditava que na reprodução a mulher é passiva e receptora, enquanto o homem é ativo e produtivo. Por esta razão é que, segundo Aristóteles, o filho do casal herdava apenas as características do pai. Aristóteles acreditava que todas as características da criança já estavam presentes no sêmen do pai. Para ele, a mulher era apenas o solo que acolhia e fazia germinar a semente que vinha do “semeador”.

Sócrates¹⁰⁹ também destacava a importância da educação e acreditava que o conhecimento era uma virtude essencial para a compreensão e, diverso de Aristóteles dava especial importância ao fato de que as mulheres deveriam ter acesso a uma educação tão completa quanto os homens. Pensava que essa elevação das mulheres ao mesmo “status” dos homens na sociedade não era um favor, mas sim uma manifestação de Justiça, pois defendia que não havia diferença entre capacidades intelectuais em geral entre homens e mulheres, senão a desigualdade de força¹¹⁰.

¹⁰⁸ Aristóteles (384-322 a.C.) foi aluno da Academia de Platão, natural da Macedônia e filho de um médico famoso.

¹⁰⁹ Sócrates foi um filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga e desenvolveu o método socrático que tinha como princípio a construção do conhecimento ao invés da mera transmissão de ideias, estimulava a reflexão, ou seja, o professor faria uma série de perguntas que levaria o aluno a chegar às próprias conclusões e respostas, auxiliando-o a “dar a luz”.

¹¹⁰ Os pensamentos de Sócrates sobre as mulheres são descritos por Platão no livro em “A República”, parte do diálogo com Glauco.

Platão¹¹¹ acreditava que o objetivo da educação era desenvolver as habilidades do cidadão para melhor servir a sociedade e pregava que o objetivo da academia era a busca da verdade, da justiça. Era contra a transmissão do conhecimento pronto e propunha uma investigação sempre aberta, não fechada em dogmas, desenvolvendo o modelo dialético, pregava que a educação deveria dedicar esforços para o desenvolvimento intelectual e físico dos alunos e, defendia a educação formal tanto para homens quanto para mulheres.

Apesar dos pensamentos de Sócrates e Platão a condição social e política da mulher da Grécia era diferente dos direitos conferidos ao homem, ocupando uma posição de inferioridade social e sem “status” de cidadã.

E, esta visão distorcida que Aristóteles sobre a mulher surtiu efeitos danosos, pois foi ela, e não a visão de Platão e Sócrates que predominou durante a Idade Média.

No império romano, o sistema escolar era dividido em dois níveis, mas a mulher era autorizada apenas assistir o primeiro nível, devendo posteriormente dedicar-se as questões do lar, pois a moralidade popular romana sugeria que os pais dessem prioridade à educação de seus filhos.

Neste período, emerge como novo centro do poder a Igreja, desenvolvendo o pensamento escolástico¹¹² e o

¹¹¹ Platão foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, fundador da Academia em Atenas, primeira instituição da educação superior do mundo ocidental, nascido em Atenas, discípulo e seguidor de Sócrates.

¹¹² Pelo método escolástico os professores falavam e os alunos ouviam, de forma passiva e sem diálogo, surgindo o conceito de dar aula que consistia no ato do professor ir até a sala e dar alguma coisa para os alunos, ou seja, o conhecimento era construído pelo professor e transmitido aos alunos durante a aula.

conhecimento torna-se algo de acesso controlado e negado às mulheres, persistindo pela Idade Moderna.

Com as cruzadas os europeus depararam com civilização mais evoluída ocorrendo intensa troca cultural, cuja agitação foi à base para a transição para o renascimento, surgindo uma nova estética para o pensamento, uma retomada à Grécia Antiga do modelo dialético, mas essas ideias se adaptam ao sexo masculino, sendo pouco partilhada à mulher.

No Brasil de forma não contrária ocorreu à importação da cultura europeia colonizadora, extremamente conservadora e Cristã que doutrinava a mulher para seguir os passos da figura de Maria, mãe de Jesus, sinônimo de castidade, pureza e devoção, devendo total submissão aos homens que estivessem a sua volta, seja o pai, o marido ou filhos, estabelecendo o patriarcado.

A mulher era destinada apenas ao casamento e, quando não conseguiam se casar eram enviadas a conventos e casas de recolhimento femininas, ficando à margem da escola estabelecida na colônia:

Este ensino ministrado pelas ordens religiosas nas missões e nos colégios fundados por elas destinava-se fundamentalmente à catequese e à formação das elites no Brasil. Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica. As mulheres logo ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar:

casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. (STAMATTO, 2002, p. 2).

Podiam, quando muito, educar-se na catequese ou em conventos, mas através de uma escolarização restrita e visando à vida religiosa.

Com o tempo, a situação foi se modificando, e começou a ser permitida a presença das mulheres na sala de aula, porém, o ensino era separado por sexo. Os primeiros ensinamentos para ambos os sexos eram ler, escrever, saber as quatro operações mais a doutrina cristã. Contudo, enquanto os meninos aprendiam noções de geometria, as meninas eram dadas noções de bordado.

Até então, apenas o ensino primário era destinado às mulheres, sendo que apenas no ano de 1882, após Rui Barbosa elaborar uma série de pareceres e reformulação do sistema educacional no país que foi apresentando um projeto na Câmara para reestruturação do ensino primário e conseqüente reformulação do sistema secundário que agora deveria atender a ambos os sexos.

Apesar das mudanças que ocorreram ao longo da história, a mulher continuou a ser vista como “segundo sexo”¹¹³ ou “um homem incompleto”¹¹⁴, presa às limitações típicas da cultura patriarcal, restrita por leis do Estado, da Igreja, dos pais, maridos, que temiam pelo desequilíbrio doméstico, a segurança social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas.

¹¹³ Título do livro de Simone de Beauvoir que analisa a situação da mulher na sociedade, sendo o termo utilizado como posição secundária da mulher, um papel de coadjuvante na História.

¹¹⁴ Termo utilizado por Aristóteles para definir a mulher como ser incompleto.

No século XIX, a sociedade burguesa inicia a discussão sobre os gêneros, questionando as construções biologizante que utiliza os órgãos sexuais para justificar a superioridade masculina, surgindo diversos movimentos feministas que buscavam não apenas a integração da mulher no sistema escolar, mas garantia de direitos iguais aos homens.

No Brasil, o advento da Constituição Federal de 1988 traz legalmente e de forma clara, a mulher, não apenas como portadora de direitos e deveres, mas em par de igualdades com o homem¹¹⁵, dando-lhe acesso irrestrito à educação¹¹⁶.

Contudo, mesmo com os direitos assegurados na Constituição, os preconceitos e a ideia de um padrão de mulher ideal, submissa ao homem, resquícios da sociedade patriarcal no contexto histórico do país, ainda é forte vivenciado na atualidade, o que justifica a necessidade de releitura do papel da escola como mecanismo transformador condizentes com os preceitos Constitucionais e com a *Lei de Diretrizes e Base*.

3. Revisitação da função da escola

Marcelo Neves na obra *Legislação Simbólica* explicita que dar as palavras mera definição terminológica nunca é suficiente, pois não raras vezes possuem

¹¹⁵ Art. 5º, inciso I, da CF/88: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

¹¹⁶ Art. 6º da CF/88: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desempregados, na forma desta Constituição.

ambiguidade, podendo ter variações até mesmo dentro da mesma ciência, sendo importante por isso delimitar o conceito da utilização dos termos.

Neste contexto, delimita que simbólico para a teoria de Legislação Simbólica é quando o discurso conotativo é mais forte que o discurso denotativo, ou seja, a linguagem manifesta é mais frágil que a linguagem latente:

O significado latente prevalece sobre o significado manifesto que neste sentido aponta para o predomínio, ou mesmo hipertrofia, no que se refere ao sistema jurídico, da função simbólica da atividade legiferante e do seu produto, a lei, sobretudo em detrimento da função jurídico-normativa. (NEVES, 2007, p. 23)

Assim, a Legislação Simbólica consistiria na produção de textos, leis, que prestam primariamente e hipertroficamente, a finalidades políticas ou econômica em detrimento do normativo-jurídico, havendo uma hipertrofia da função simbólica dos textos em detrimento da efetiva concretização jurídico-normativa de seus preceitos, pois o objetivo não é regulares condutas humanas, mas atender os interesses políticos e econômicos:

A função simbólica existiria quando o legislador se restringe a formular uma pretensão de produzir normas, sem tomar qualquer providência no sentido de criar os pressupostos para a eficácia, apesar de estar em condições de criá-los. (NEVES, 2007, p. 31)

Para aclarar a compreensão da legislação simbólica, Marcelo Neves descreve o modelo tricotômico de Harold Kindermann que as classificam como por três funções: a) confirmar valores sociais; b) adiar a solução de conflitos sociais através de compromissos dilatatórios; c) demonstrar a capacidade de ação do Estado, verdadeira legislação álibi.

A primeira tem por função confirmar valores sociais, sendo elaborada como fórmula de glorificar um grupo demonstrando sua superioridade ou predominância de concepções valorativas, sendo secundária a eficácia normativa da respectiva lei.

A dilatória de compromissos tem por função adiar a solução de conflitos sociais através de compromissos dilatatórios, transferindo a solução do conflito para um futuro indeterminado.

E, a terceira, legislação álibi, propõe demonstrar a capacidade de ação do Estado, na qual se cria uma imagem favorável do Estado no que concerne à resolução de problemas sociais, produzindo confiança no sistema político e, para satisfazer as expectativas dos cidadãos elabora-se legislação sem que haja o mínimo de condições de efetivação das respectivas normas, evitando-se pressões políticas e apresentando o Estado como sensível às exigências e expectativas dos cidadãos.

Neste contexto é importante perquirir não apenas qual a função e objetivos da escola, mas qual a função das legislações que disciplinam a educação?

O *artigo 5º*, da CF/88, tanto no caput quanto no inciso I vedam qualquer tipo de discriminação¹¹⁷. O artigo

¹¹⁷ Art. 5º da CF/88: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

205¹¹⁸, do mesmo diploma legal, reafirma que a educação é direito de todos, estabelecendo no artigo 206¹¹⁹ os princípios da igualdade, liberdade, pluralismo e gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, não havendo qualquer dúvida que a educação tem que pregar o respeito, o apreço e a tolerância, além de garantir a igualdade de condições aos alunos, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, funções e objetivos ratificados nos artigos 2º.¹²⁰ e 3º.¹²¹ da **Lei de Diretrizes Básica nº. 9.394/96.**

estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

¹¹⁸ Art. 205 da CF/88: 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.

¹¹⁹ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

¹²⁰ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹²¹ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito

A leitura da Lei Diretrizes Básicas nº. 9.394/96 e dos artigos constitucionais que regulam a educação revelam um Estado preocupado com o educando, com a construção de uma sociedade livre, sem discriminação de qualquer natureza, com objetivo de implantar a igualdade e pleno desenvolvimento.

Não só revelam um Estado preocupado com o educando, mas criam uma imagem favorável do Estado no que concerne à resolução de problemas sociais, produzindo confiança no sistema político, principalmente quando inclui no texto constitucional que a educação é dever do Estado, garantindo a igualdade de todos, inclusive a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Contudo, ao comparar a promessa constitucional com a realidade do Brasil, outra não é a conclusão senão discrepância entre o texto e sua eficácia, em uma verdadeira legislação álibi, pois o texto constitucional apresenta o Estado sensível às exigências e expectativas dos cidadãos prometendo não apenas educação, mas uma educação para todos e em condições igualitárias, produzindo assim, confiança no sistema político, mas sem criar o mínimo de condições de efetivação das respectivas normas e a realidade continua imutável, ou seja, o Brasil permanece

à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - inculcação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

entre os 10 (dez) países com maior número de adultos analfabetos¹²².

Da mesma forma, cria-se a expectativa de condições iguais entre o gênero masculino ao feminino, pois fundada em bases principiológicas de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, mas dados do IBGE comprovam que do total de analfabetos existentes no Brasil 64% (sessenta e quatro por cento) são mulheres, herança não apenas da tardia inserção da mulher no sistema escolar, mas fruto da contínua cultura patriarcal que é didatizada cotidianamente através da linguagem sexista que sendo primariamente do gênero masculino simbolizam ambos os sexos, propagando a **ideia do masculino como universal, fortalecendo a** hierarquização do gênero e suprimindo o tratamento igualitário que resvala na no desnivelamento de oportunidade de trabalho e acesso a bens e recursos.

Quando se procura entender o papel da mulher na sociedade, há de se voltar o olhar para os primórdios da existência de nossa sociedade, dando ênfase à formação do sujeito, seus grupos e classes sociais que revela ser a segmentação do gênero fruto desta clássica sobreposição das classes sociais que no decorrer dos processos históricos arbitrários e excludentes mantiveram o homem no poder, o que em Simone de Beauvoir é descrito como o “outro”, em claras significações hierarquizadas:

Os judeus são “outros” para o anti-semita, os negros para os racistas norte

¹²² O Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 25/11/2016.

americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários. Ao fim de um estudo aprofundado das diversas figuras das sociedades primitivas, Levi Strauss pôde concluir: “A passagem do estado natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos que cumpre explicar os dados fundamentais e imediatos da realidade social”. Tais fenômenos não se compreenderiam se a realidade humana fosse exclusivamente um *mitsein* baseado na solidariedade e na amizade. Esclarece-se, ao contrário, se, segundo Hegel, descobre-se na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a qualquer outra consciência; o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto. (BEAUVOIR, 1970, p 11-12)

Daí, a importância de se questionar a discrepância entre a promessa constitucional e a realidade social existente no Brasil que desvelará ser o jogo de legislações simbólicas, seja através de compromissos dilatórios, confirmatórios de valores sociais ou função álibis cujos objetivos são servir o “Dominator”.

E, a educação, de forma não diferente, formou-se e desenvolveu-se dentro desta relação de poder que engendra exclusões que atinge não apenas a mulher, mas todos que não estão ao centro, seja pelo gênero, raça,

crença ou etnia, garantindo um conjunto de privilégios a este centro.

E, em razão da instituição escolar ter se prestado por séculos a perpetuar o ensinamento das hierarquias e desigualdades, em uma clara corrupção sistêmica¹²³ didatizando e reproduzindo a superioridade masculina, seja através de políticas educacionais, da linguagem sexista dos textos que perpetuam a desigualdade, da prática cotidiana enraizada na cultura patriarcal, do androcentrismo do conhecimento, entre outros, é que se torna necessário repensar um conjunto de estratégias pedagógicas que possam retomar a discussão do gênero, evitando mais sofrimento, violência e exclusão.

A escola como espaço do pensar e do refletir deve problematizar seu papel frente à segmentação de gênero criando diretrizes e metodologias para superação das desigualdades, ainda que pressionada pelos legisladores que prestam primeiramente a uma função política-ideológica em detrimento do normativo-jurídico. A temática tem que ser abordada, pois é função da escola promover a dignidade da pessoa humana, bem como, são seus objetivos a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, comprometida com a erradicação da marginalidade e das desigualdades sociais.

Por isso, a realidade contemporânea solicita a revisão do ensino, dos conceitos que, por muito tempo, foram consagrados como suficientes e necessários para a

¹²³ Termo utilizado por Marcelo Neves que significa a exploração do sistema jurídico pelo político e/ou econômico, perdendo assim, as suas funções tanto regulação da conduta quanto a de asseguarção de expectativas para atender primeiramente e efetivamente outros sistemas.

libertação das mulheres, mas que hoje clamam por novas revisitações, pois não se nasce mulher, torna-se mulher.

É incompatível com uma sociedade que se pretenda democrática e que desenvolve instituições cada vez mais abertas, conviver com a segmentação de gênero, devendo a escola, como principal elemento inclusivo e de promoção da igualdade, firmar o enfrentamento a todas as formas de discriminação e segregação, pois as legislações pátrias lhe conferem tal legitimidade.

A Constituição Federal de 1988 em seus artigos art. 205¹²⁴, art. 206, II e III¹²⁵ e art. 214¹²⁶, estabelecem expressamente como diretrizes para a organização da educação: a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, do desenvolvimento humanístico do país, do pluralismo de ideias, bem como da liberdade de ensinar e de aprender.

¹²⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹²⁵ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

¹²⁶ "Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

A Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases de Educação nos arts. 2º¹²⁷ e 3º, II, III¹²⁸ e IV, preveem além da garantia dos valores constitucionais acima elencados, o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e a vinculação entre educação e práticas sociais como princípios que devem orientar as ações educacionais.

O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional de São Salvador à Convenção Americana sobre Direitos Humanos reconhecem que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à capacitação para a vida em sociedade e à tolerância e, por ser o Brasil signatário dos mesmos, fortalecido está o pluralismo ideológico e as liberdades fundamentais, tendo assim, ampla legitimidade para refletir e discutir a problemática da segmentação de gênero criando para além do debate diretrizes e metodologias para superação das desigualdades.

E, como instrumento de transformação cultural e de promoção do direito à igualdade, a escola não pode omitir ao debate, pois a desinformação a respeito de tais temas apenas perpetuam estigmas e sofrimentos que deles decorre.

¹²⁷ Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹²⁸ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

4. Heranças da tardia inserção da mulher na educação

Conforme demonstrado pelo apontamento histórico, todas as diferenças que se atribuem a mulheres e homens, sensibilidade, doçura, submissão, dependência, fortaleza, rebeldia, violência, independência são culturais e, portanto, modificáveis.

Contudo, ainda que desvelado ser esta dissidência de gênero uma construção cultural as diferenças biológicas continuam a ser propagadas para justificarem os papéis sociais, devendo a escola enquanto espaço do debate científico, da formação e da cidadania incluir a discussão de gênero, não apenas por possuir legitimidade jurídica para o debate, mas para combater a crescente violência doméstica, o feminicídio, a desigualdade do sistema social, profissional ou mesmo político.

No mercado do trabalho, apesar das alterações que vem sofrendo, aos homens continuam atribuídas as responsabilidades com a produção da vida, com a atuação no espaço público. As mulheres são atribuídas às responsabilidades domésticas e a criação dos filhos, cabendo-lhes maiores responsabilidades com a esfera privada, em especial os “cuidados do lar”, fruto de uma herança histórica formada em padrões patriarcais que possibilitaram pouca ou quase nenhuma instrução à mulher.

A manutenção de tais percepções faz com que seja natural que os homens ganhem mais do que as mulheres sob falso pretexto que lhe cabe prover a casa, enquanto a renda da mulher é vista como mera ajuda no orçamento doméstico.

Estes processos são construídos de maneira muito sutil através da socialização que se inicia desde a infância, recebendo meninos e meninas educação muito

diferenciada, enquanto as meninas brincam de casinha aprendendo cedo a ajudar em casa, os meninos brincam na rua de carrinho, de barco, soltam pipa, aprendendo a ousar em aventuras pelo mundo.

Meninos aprendam que homens não choram, sendo-lhe cerceado o direito de manifestar seus sentimentos, de demonstrar fragilidade diante de qualquer situação, como também aprendem que devem sustentar a casa, ter bens e que não podem depender da mulher.

Estas construções condicionam os papéis sociais e submetem as mulheres às injustiças, sendo gritante a necessidade de uma nova releitura dos papéis dos gêneros, reconhecendo-se o “outro” enquanto portador de direitos em igualdade de condições.

Mas por colocar em risco o poder patriarcal capitalista, midiasticamente tem sido deturpada e apresentada, como “ideologia de gênero”, onde um olhar desatento, sem o necessário entendimento das entrelinhas das informações, a entendem como deturpação da orientação sexual e dos bons costumes familiares, gerando o resultado pretendido por este “poder” que é a censura do debate.

No entanto, a exclusão da temática do espaço escolar não protege a família, mas sim mantém a falta de compreensão da diversidade de gênero que acarreta uma série de problemas e a criação de sentimentos negativos ou atitudes de exclusão, culpa, medo e vergonha.

E, é neste sentido que deve ser compreendido e analisado o discurso da bancada religiosa como deturpadora da temática de gênero para manutenção do sistema patriarcal e capitalista.

A única forma capaz de remover os obstáculos ainda existentes para uma educação mais inclusiva é o

debate de gênero, pois se almejamos uma sociedade democrática com igualdade de direitos e participações em seu pleno potencial na política, no trabalho, nas artes e nas ciências, devemos o quanto antes discutir sobre a segmentação de gênero, pois reduzirá a violência doméstica contra a mulher; reduzirá o problema do aborto; reduzirá a delinquência juvenil, bem como a homofobia e a transfobia.

Ainda, que não incluída à temática de gênero no Plano Nacional de Educação, em uma clara involução social e política, tal exclusão, não implica em proibição, pois continua estabelecendo a erradicação de todas as formas de discriminação entre suas metas e estratégias, devendo, portanto, a escola abordar a temática como mecanismo de combate de todas as formas de discriminação, pois a mera previsão normativa não assegura a efetivação da igualdade, impondo a escola cumprir com seu mister de instrumento de transformação e superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância.

Apenas quando a educação for prestada a todo e qualquer cidadão, de forma indistinta, respeitando todas as nuances que envolve o ser humano, sem classificações, discriminações, projeções, respeitando na integralidade cada individualidade é que se estará efetivamente cumprindo o seu mister de transformadora da realidade e construtora de verdadeiros cidadão, ofertando a toda pessoa humana as oportunidades de vida, de conhecimento, de emprego, de satisfação, de lazer e de dignidade, em todos os seus aspectos, rompendo definitivamente com as heranças da tardia inclusão da mulher na educação e, de forma conseqüente, eliminando todas as discriminações fundadas em bases da dissidência do masculino e feminino.

5. Considerações finais

A violência física, psicológica, social e sexual contra as mulheres e contra a população que não se enquadra no sexismo é consequência do sistema patriarcal, capitalista e do pensamento religioso fundamentalista, que perpetuou e perpetua o machismo, sobrepondo o poder do masculino.

E, ainda que não aprovado a inclusão do debate de gêneros nos planos municipais, estaduais e nacionais, tal exclusão não implica em proibição, devendo a escola enquanto espaço do pensar e refletir e, como instrumento de transformação social que possui função de promover a dignidade da pessoa humana, construir uma sociedade livre, justa, solidária, comprometida com a erradicação da marginalidade e das desigualdades sociais, firmar o enfrentamento desta temática visto que as legislações pátrias e tratados internacionais do qual o Brasil é signatário lhe conferem tal legitimidade.

Ademais, não tratar de gênero no âmbito do ensino não suprime o gênero da experiência humana, apenas contribui para a desinformação e para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre.

De forma, contrária, tratar de tais temas não implica pretender influenciar os alunos, praticar doutrinação sobre o assunto ou introduzir práticas sexuais. Significa ajudá-los a compreender a sexualidade, a construção de gênero e protegê-los contra a discriminação e a violência.

Aceitar a supressão da utilização do termo gênero na escola conferirá maior invisibilidade a tais questões e, conseqüentemente perpetuará a discriminação.

Somente a explicitação da discussão sobre gênero é condição fundamental para um Brasil livre do machismo,

da homofobia, da misoginia e de qualquer tipo de preconceito.

Assim, o desafio para a educadora e o educador é tornar essas situações fonte de reflexão ao revés de continuar a reproduzir preconceito e a acirrar a discriminação, pois o problema não é a diversidade, mas a violência e a discriminação que perpetuam o preconceito.

Referências

ARNAUD, Andre-jean; Lopes Jr., Dalmir. *Niklas Luhmann: do sistema social à sociologia jurídica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do*. São Paulo: Saraiva, 2015.

CAUQUELIN, Anne. *Aristóteles*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CRESCENZO, Luciano de. *História da filosofia grega*. São Paulo: Rocco, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOHNSON, Paul. *Sócrates: um homem do nosso tempo*. Trad. Leila Kommers. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

NEVES, Marcelo. *A constitucionalização simbólica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa*. Trad. Leonidas Hegenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

STAMATTO, M. I. S. *Um olhar na história: a mulher na escola* (Brasil: 1549 – 1910). In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR¹²⁹

TEACHINGS HIGHER EDUCATION AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL LAW

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues¹³⁰

¹²⁹ Este texto possui uma versão anterior. A versão ora publicada foi revisada, corrigida e atualizada, em especial em relação à legislação vigente. O artigo original pode ser encontrado em:

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, v. 30, n. 58, jul. 2009, p. 35-46. Disponível em:

<<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14874/13606>>. Acesso em 07 out. 2017.

¹³⁰ Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito (Instituições Jurídico-Políticas) pela 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 (PPG Direito) da Faculdade Meridional (IMED/RS). Professor Titular de Teoria do Processo do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Direito da UFSC, de 1991 a 2016. Coordenador do Mestrado Profissional em Direito em Direito da UFSC, de 2015 a 2016. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Meridional. Presidente da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SC. Publicou diversos livros e uma centena de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre *Ensino e Pesquisa em Direito*, *Direitos Humanos* e *Teoria do Processo*.

Resumo

O objeto do artigo é a análise das exigências existentes no Brasil para o exercício do magistério superior. A análise é realizada fundamentalmente no âmbito normativo, partindo da LDB e, quando necessário, buscando nos pareceres e resoluções do CNE e nos Decretos do MEC as regulamentações e conceituações específicas. A conclusão central é no sentido de que o Direito Educacional exige que todos os docentes do ensino superior brasileiro possuam pós-graduação e que essa deve incluir necessariamente conteúdos voltados à formação pedagógica.

Palavras-chave: Ensino superior; Pós-graduação; Titulação acadêmica; Magistério superior; Formação acadêmica.

Abstract

The object of this article is the analysis of existing requirements in Brazil for the exercise of teaching higher. The analysis is carried out primarily under normative, based on the LDB and, when necessary, seeking the opinions and resolutions of the CNE and the decrees of the MEC rules and specific conceptualizations. The conclusion is central to the Education Law requires all teachers of higher education have Brazilian post-graduate and that this must necessarily include content focused on teacher training.

Keywords: Higher education; Post-graduation; Academic Degree; Teaching higher; Education.

1. Introdução

A LDB de dezembro de 1996 trouxe, em seu artigo 66, norma de extrema importância para que se possa pensar um ensino superior de qualidade no país. Segundo seu texto: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

O presente artigo objetiva realizar, de forma breve e objetiva, a análise dessa norma, em quatro níveis:

- a) a obrigatoriedade da formação em nível de pós-graduação, para fins de exercício do magistério superior;
- b) a incidência temporal dessa exigência de titulação acadêmica;
- c) a abrangência dessa preparação e seus efeitos sobre as grades curriculares dos cursos de pós-graduação; e
- d) as exigências específicas constantes na legislação relativamente às universidades.

O que se buscará nas linhas que seguem é, portanto, extrair o seu conteúdo a partir de uma visão técnica, em nível jurídico, e finalística, em nível da proposta pedagógica contida na nova lei que rege a educação brasileira.

2. A obrigatoriedade da Pós-graduação

Antes de se ingressar na análise da questão da obrigatoriedade da formação em nível de pós-graduação, para fins de exercício do magistério superior, é importante

recuperar pelo menos dois momentos históricos no que se refere a essa exigência:

- a) como ela se dava quando da criação dos cursos superiores no Brasil; e
- b) como ela se dava no sistema anterior à atual LDB.

Como se sabe, a história do ensino superior no Brasil se inicia com a criação de dois *Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais*, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, através de Lei de 11 de agosto de 1827. Essa lei continha, em seu artigo 9º, a seguinte norma:

Os que freqüentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. **Haverá também o grau de Doutor**, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e **só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes**¹³¹. (grifos do autor)

Como se pode perceber do texto transcrito, já quando da criação dos primeiros cursos superiores no país existia a previsão legal para a concessão do grau de Doutor, sendo o magistério superior privativo daqueles que o obtivessem.

No sistema anterior ao da LDB vigente, a matéria relativa às exigências para o exercício do magistério

¹³¹ A palavra *lente*, à época da edição da lei que criou os Cursos de Direito no Brasil, era utilizada para designar o professor.

superior encontrava-se na Resolução n.º 20/1977 do Conselho Federal de Educação (CFE). Segundo essa legislação, em seu artigo 4º:

A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquela para a qual é indicado.

Essa exigência básica também era suprida pela formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* com área de concentração na matéria ou disciplina para a qual o docente era indicado. A pós-graduação também retorna, nessa Resolução, no artigo 5º, que estabelece os fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual era feita a indicação e que seriam considerados além da qualificação básica. O que se depreende da leitura dessa legislação, em seu conjunto, era a inexistência, na sua vigência, de uma exigência expressa da pós-graduação como pressuposto para o exercício do magistério superior, embora fosse ela bastante valorada para que a indicação pudesse ser efetivada.

No que se refere à norma vigente contemporaneamente (*Lei n.º 9.394/1996, LDB*), é ela expressa no sentido de que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação”. Se a preparação para o exercício do magistério superior se realiza no âmbito da pós-graduação, como diz o texto, não há como atribuir outro sentido à norma que não seja o da exigência de formação nesse nível para que a docência

possa ser exercida em curso superior. Nesse sentido, o dispositivo da LDB leva a uma necessária profissionalização para o exercício do magistério superior, trazendo inegável contribuição para o aprimoramento da educação brasileira.

Mas a norma contida na LDB vai além. Estabelece que essa formação dever-se-á dar “*prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*”. Como se sabe, a pós-graduação contempla dois níveis:

- a) programas de pós-graduação *lato sensu* (onde se destacam as especializações); e
- b) programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A LDB não restringe a formação para o magistério superior aos cursos *stricto sensu*, permitindo, ainda que em caráter excepcional, a sua formação em cursos *lato sensu*. Diz-se excepcional, porque a norma estabelece que, *prioritariamente*, a preparação deverá ocorrer em programas de mestrado ou doutorado. Nesse sentido, objetiva que, gradativamente, todos os professores do ensino superior possuam formação em nível de mestrado ou doutorado.

A única exceção contida na LDB refere-se aos profissionais que possuam o reconhecimento do *notório saber*. Mas esse, segundo o que dispõe o parágrafo único do artigo 66, só pode ser concedido por “universidade com curso de doutorado em área afim”. Ressalte-se que embora não contemplada expressamente no texto legal, outra situação de exceção se mantém, tendo em vista constituir direito adquirido: o direito ao exercício do magistério superior, nas disciplinas para as quais obtiveram parecer favorável, daqueles professores que, sem possuírem curso

de pós-graduação, foram indicados na forma da Resolução CFE n.º 20/1977 e tiveram seus nomes aprovados.

3. A incidência temporal da exigência de titulação acadêmica

Pode-se afirmar no campo jurídico, sem nenhuma dúvida, que a norma contida no artigo 66 da LDB é auto-aplicável (ou seja, independe de regulamentação), tendo incidência imediata a partir da vigência da nova legislação educacional brasileira.

Nesse sentido, a partir da entrada em vigor da nova LDB, ninguém poderia ter passado a exercer o magistério superior sem que possuísse, no mínimo, curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*). Apenas poderiam ter continuado em sala de aula os professores não titulados que possuíssem direito adquirido à época da edição da referida lei.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CES/CNE n.º 1.070/1999, abre, entretanto, uma possibilidade de exceção, ao mencionar que a lei exige:

[...] que os docentes nas instituições de nível superior sejam formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*. **A presença de docentes sem especialização pode ser aceita, excepcionalmente, mediante compromisso da instituição no sentido de, em prazo pré-determinado, assegurarem que os docentes adquiram a qualificação mínima.** (grifos do autor).

Destaque-se que nesse parecer, em nenhum momento o CNE questiona a exigência da pós-graduação ou abre a possibilidade do exercício perene do magistério superior sem essa titulação. Apenas levanta a possibilidade de, em *caráter excepcional*, aceitar-se a presença de docente sem formação em nível de pós-graduação, devendo, entretanto, a Instituição comprometer-se em lhe assegurar, em prazo determinado, a qualificação mínima.

Também é necessário destacar o fato de que é ele apenas um parecer, nunca tendo dado origem a uma resolução que regulamentasse essa matéria. Possui, nesse sentido, apenas caráter orientador e não normativo.

Ou seja, essa possibilidade é excepcional e aplicável unicamente a cursos já existentes. Em nenhuma hipótese pode ser transposta para cursos novos, ainda não reconhecidos, ou para projetos de cursos a serem autorizados. E mesmo que possuísse caráter normativo, o que não ocorre, seria transitória, pois a partir do momento em que houver número de titulados suficientes para o exercício do magistério superior, nas vagas existentes, não mais poderá se permitir, nem como excepcionalidade, o exercício do magistério superior por quem não possuir, no mínimo, curso de especialização. Como já afirmado anteriormente, que o objetivo, evidenciado na expressão *prioritariamente* contida na norma, é de que se chegue a um momento em que todos os professores de cursos superiores possuam mestrado ou doutorado.

4. A abrangência da expressão “preparação para o exercício do magistério superior”

Em relação a esse aspecto é necessário destacar, em um primeiro momento, que a norma em análise neste

artigo encontra-se situada dentro do Título IV da LDB, que possui a denominação “*Dos Profissionais da Educação*”. Também que o artigo 61 desse Título, cujo conteúdo é geral e se aplica a todos os níveis de exercício magistério, assim dispõe:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (grifo do autor).

Percebe-se, tanto da colocação tópica (*Dos Profissionais da Educação*) da norma contida no artigo 66, em análise, quanto da expressão que introduz o primeiro artigo desse Título ([...] formação de profissionais da educação [...]), que quando se utiliza a expressão “preparação para o exercício do magistério superior” se está, em realidade, tratando da profissionalização da docência em nível do ensino superior.

E a profissionalização para a docência se faz, em nível de conteúdos e habilidades, com dupla abrangência:

- a) a necessária formação didático-pedagógica; e
- b) o domínio dos conteúdos das disciplinas a serem ministradas.

Com relação ao segundo desses elementos, maior referência não se faz aqui necessária. A problemática maior se coloca com relação ao primeiro.

Embora a atual legislação que trata, no Brasil, da pós-graduação (Resoluções CES/CNE n.º 1/2001 e n.º 1/2007) não indique expressamente, em nenhum momento, a necessidade de incluir, quer seja na pós-graduação *lato sensu*, quer seja na pós-graduação *stricto sensu*, atividades voltadas à formação didático-pedagógica, essa exigência decorre, necessariamente, do objetivo institucional desses cursos, em sua configuração acadêmica, qual seja o de formar docentes e pesquisadores.

Destaque-se que a Resolução CES/CNE n.º 1/2001 promoveu um rompimento com a tradição histórica das suas antecessoras (Resolução CFE n.º 12/1983 e Resolução CES/CNE n.º 3/1999), deixando de exigir, expressamente, a presença de disciplinas didático-pedagógicas nos Cursos de Especialização voltados à formação para o exercício do magistério superior. A Resolução CES/CNE n.º 1/2007 que a modificou parcialmente manteve a omissão ao regulamentar especificamente a pós-graduação *lato sensu*. A ausência dessa exigência, de forma expressa, entretanto não a elimina, tendo em vista a finalidade a que se destina o Curso, qual seja a de formar profissionais para o exercício do magistério superior.

Destaque-se que quando o artigo 65 da LDB estabelece que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, ela não busca dispensar a pós-graduação dos conteúdos e habilidades voltados à necessária formação didático-pedagógica, mas tão somente dispensá-la da carga horária mínima de 300 horas, irreal para esse nível de ensino.

Em outras palavras, o enfoque acadêmico, presente através de atividades dirigidas à formação didático-pedagógica, é obrigatório em todo e qualquer curso de pós-graduação que objetive preparar para o exercício do magistério superior. Sem o cumprimento desse pré-requisito, não estará formando profissionais da educação e seus egressos não poderão exercer o magistério superior.

5. A exigência específica de percentual de titulação para os docentes das universidades

No mês de dezembro de 2004 a LDB completou 8 (oito) anos. E esse foi o prazo previsto nas suas disposições transitórias (art. 88, § 2º)¹³² para que as Universidades cumprissem duas das exigências constantes do artigo 52¹³³, especificamente nos incisos I e II:

- a) no mínimo um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- e
- b) no mínimo um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

¹³² Art. 88. [...]. § 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos I e II do art. 52 é de oito anos.

¹³³ Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – [...]; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Nesse sentido, a partir de 2005 duas realidades são plenamente exigíveis em termos da titulação dos professores universitários:

- a) que todos os professores em exercício no ensino superior (independentemente da espécie de instituição) tenham cursado e concluído, com aprovação, um curso pós-graduação credenciado (no mínimo a especialização); e
- b) que no mínimo um terço dos docentes das universidades possuam pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado); ou dito de outra forma, que nas universidades no máximo dois terços dos professores possuam apenas a pós-graduação *lato sensu*.

Paralelamente à exigência relativa à titulação, também se torna obrigatória, a partir de 2005, o mínimo de um terço de professores de tempo integral nas universidades. E é o Decreto n.º 5.773/2006 que estabelece o conceito de professor de tempo integral:

Art. 69. O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Diante do exposto, concluí-se, relativamente à questão da titulação exigida para os professores das universidades:

- a) que todos os seus docentes devem possuir pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), regra se aplica a todas as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam ou não universidades;
- b) que no mínimo um terço do seu corpo docente deve possuir pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Além dessas exigências relativas à titulação aplica-se também às universidades a exigência que um terço de seu corpo docente possua tempo integral (art. 52, inc. II da LDB).

No que se refere às exigências que atingem as universidades, a interpretação deve ser no sentido de que esses percentuais mínimos atinjam todos os seus cursos e não apenas alguns. Ou seja, não basta cumpri-la relativamente ao conjunto do corpo docente; é necessário também cumpri-la em cada curso específico.

6. Considerações finais

Do exposto neste artigo, pode-se extrair:

- a) que a formação em nível de pós-graduação é exigência legal (portanto obrigatória) para o exercício do magistério superior em toda e qualquer IES;
- b) que podem ser aceitos, para o exercício do magistério superior, cursos de pós-graduação

lato sensu e stricto sensu, sendo a aceitação da especialização a exceção e a exigência de mestrado ou doutorado a regra;

- c) que a norma contida no artigo 66 da LDB tem aplicação desde a sua edição, não sendo permitido o exercício do magistério superior por quem não possua, no mínimo, curso de pós-graduação *lato sensu*;
- d) que para as universidades há exigência expressa de no mínimo um terço de docentes com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- e) que a preparação para o exercício do magistério superior inclui, além do estudo dos conteúdos específicos das disciplinas ministradas, também a necessária preparação didático-pedagógica; e
- f) que o oferecimento de atividades destinadas à necessária preparação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior é obrigatório em todos os cursos de pós-graduação que permitam o exercício dessa atividade profissional, tendo em vista a necessária interpretação finalística do disposto no artigo 66 da LDB.

Referências

BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004* (SINAES).

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 5.773, de*

15 de agosto de 2006. Regulamenta o art. 19 da Lei nº

10.696, de 2 de julho de 2003. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)

[2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). *Resolução*

n.º 20, de 26 de dezembro de 1977. Fixa normas para a

indicação do corpo docente das Instituições de Ensino

Superior. [cópia impressa].

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). *Resolução*

n.º 12, de 6 de outubro de 1983. Fixa condições de

validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e

especialização para o Magistério Superior, no Sistema

Federal. [cópia impressa].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara

de Ensino Superior (CES). *Parecer CES/CNE n.º 1.070, de*

23 de novembro de 1999. Critérios para autorização e

reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino

Superior. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf)

[99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf)>. Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 3, de 5 de outubro de 1999*. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>.

Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf>.

Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>.

Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Parecer CNE/CES n.º 82, de 10 de abril de 2008*. Revisão dos fundamentos e das normas para credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces082_08.pdf>. Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 5, de 25 de setembro de 2008*. Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf>. Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 4, de 16 de fevereiro de 2011*. Dispõe sobre normas transitórias acerca do credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7572-rces004-11-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011*. Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8824-rces007-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). Diretoria de Política Regulatória (DPR). Coordenação Geral

de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior (CGLNRS). *Nota Técnica n.º 388/2013*. Pós-graduação lato sensu. Dúvidas mais frequentes. Disponível em:

<http://www.confea.org.br/media/nota_tecnica_388_2013_mec_pos_graduacao_lato_sensu.pdf>. Acesso em 8 out. 2017.

GIACOMONI, Tiago João. *As mudanças na legislação da Pós-Graduação lato sensu no Brasil*. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-mudancas-na-legislacao-da-pos-graduacao-lato-sensu-no-brasil--2>>. Acesso em: 7 out. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, v. 30, n. 58, jul. 2009, p. 35-46. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14874/13606>>. Acessado em: 7 out. 2017.

LEGO SERIOUS PLAY NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS FAMILIARES E SOCIETÁRIOS

LEGO SERIOUS PLAY IN THE SOLUTION OF FAMILY AND COMPANY PROBLEMS

Frederico de Andrade Gabrich¹³⁴

Resumo

Muitas empresas do Brasil são familiares e quase todas vivenciam os mesmos problemas decorrentes da deficiência de planejamento e de estruturação da família e de suas sociedades. Apesar de o direito nascer no fato jurídico (que cria, extingue ou modifica direitos e obrigações), o ensino e a prática do direito de família e do direito empresarial societário quase sempre desconsideram essas situações fáticas. O LEGO Serious Play é um método de ensino e de

¹³⁴ Professor Adjunto da Universidade FUMEC (Belo Horizonte - MG - Brasil), responsável pelas disciplinas de Direito Empresarial I e II (graduação), Metodologia de Ensino Jurídico (mestrado) e Estratégias Jurídicas das Organizações (mestrado). Doutor, mestre e especialista em Direito Comercial pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Coordenador do projeto de pesquisa Design Instrucional e Inovação das Metodologias de Ensino Jurídico (FAPEMIG FUMEC). Diretor da Análise Estratégica e da TransformingIdeas, com experiência em planejamento estratégico, direito societário, fusões e aquisições, design de ideias (inovação) e design instrucional. Membro do Conselho de Mercados e Política Internacional da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais - FIEMG e do Conselho Deliberativo da Câmara Mineira de Arbitragem Empresarial – CAMINAS.

trabalho, baseado no contrucionismo e na solução de problemas, que pode e deve ser usado no ensino e na prática jurídica.

Palavras-chave: Conflitos Familiares Societários; Metodologias de Ensino; Práticas Jurídicas; Inovação; Lego *Serious Play*.

Abstract

Many companies in Brazil are familiar and almost all of them experience the same problems due to the lack of planning and structuring of the family and its societies. Although the law is born in the legal fact (which creates, extinguishes or modifies rights and obligations), the teaching and practice of family law and corporate law almost always disregard these factual situations. LEGO Serious Play is a teaching and work method based on construction and problem solving that can and should be used in teaching and legal practice.

Keywords: Corporate Family Conflicts; Teaching Methodologies; Legal Practices; Innovation; Lego Serious Play.

1. Introdução¹³⁵

Parte significativa das empresas do mundo são consideradas empresas familiares, pois a pessoa natural

¹³⁵ Os autores agradecem o apoio recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e da Universidade Fumec, para realização da pesquisa e divulgação dos seus resultados.

que fundou ou comprou a empresa também a controla nominal e efetivamente, detendo de maneira permanente a maioria dos votos nas reuniões e/ou nas assembleias dos sócios, elegendo a maioria dos administradores e usando o seu poder para dirigir os negócios sociais. Além disso, são consideradas empresas familiares aquelas nas quais pelo menos uma pessoa da família está envolvida diretamente na gestão dos negócios, e/ou, no caso da companhia aberta, quando a pessoa que a fundou ou adquiriu a empresa (ou a sua família) detém mais de 25% (vinte e cinco por cento) das ações com direito a voto e há pelo menos um membro da família na diretoria e/ou no conselho de administração.

De fato, todas (ou quase todas) as empresas familiares, um dia, cedo ou tarde, encontram-se diante de uma encruzilhada que aponta apenas três caminhos possíveis para os negócios da empresa e da família: “crescer”, “vender” ou “morrer”. Nesse momento, “crescer” geralmente significa estabelecer e implementar um planejamento estratégico objetivo, bem como estratégias de governança corporativa, de gestão profissional, de crescimento orgânico – mediante o crescimento das vendas, dos estabelecimentos, dos empregados etc – ou de crescimento inorgânico – por meio de associações estratégicas com outras empresas, fusão e/ou aquisição. Por outro lado, “vender” quase sempre implica a transferência do controle ou de participação societária significativa, combinada com a transferência da gestão (financeira e administrativa) ou dos estabelecimentos e pode ser o caminho menos doloroso para a incapacidade de a empresa se adequar aos novos tempos, de resolver as suas idiosincrasias e/ou abrigar os novos membros da família (pois normalmente a família acaba crescendo exponencialmente mais do que os negócios da própria

empresa familiar). Finalmente, “morrer” quase sempre é consequência da incapacidade psicológica, estratégica e/ou financeira de “crescer” ou de “vender”, bem como de solucionar uma série quase infinita de conflitos familiares (de ordem psíquica, relacional, amorosa, financeira, jurídica, administrativa etc) que atingem (de morte) a família e os negócios da empresa familiar.

Apesar de ser sabido que o direito nasce no fato jurídico (que cria, extingue ou modifica direitos e obrigações das pessoas), o ensino e a prática do direito de família e do direito empresarial societário quase sempre desconsideram as situações fáticas acima identificadas, que são relativamente comuns às famílias empreendedoras, às empresas e às sociedades familiares. Em regra, o ensino e a prática jurídica em geral e do direito de família e do direito empresarial societário em particular, continuam fundamentalmente instrucionistas, focado no saber do professor e/ou do profissional do direito, e baseado sobretudo na análise gramatical e conceitual dos textos da lei, com algumas abordagens jurisprudenciais pontuais. Por isso, o ensino do direito de família e do direito empresarial societário geralmente não aborda os conflitos familiares societários, bem como os instrumentos possíveis para a prevenção e a solução estratégica dos mesmos, preferencialmente sem o uso dos meios judiciais. E isso acaba repercutindo na prática dos profissionais do direito. Este é o problema que esta pesquisa procura enfrentar, por meio do método dedutivo e com fundamento nos referenciais teóricos estabelecidos por Per Kristiansen e Robert Rasmussen, na obra: *Construindo um negócio melhor com a utilização do método Lego Serious Play*, por Matheus Bonaccorsi Fernandino, na obra: *Governança*

Jurídica nas Empresa Familiares; e por Frederico de Andrade Gabrich, na obra: *Análise Estratégica do Direito.*

2. As empresas familiares e os principais problemas enfrentados por elas

O conceito de empresa é econômico e não jurídico. Assim, geralmente, considera-se empresa a atividade econômica organizada profissionalmente para a produção e/ou para a circulação de bens, de serviços e de pessoas.

Por isso, uma empresa é a organização do capital e do trabalho, realizada por meio de uma pessoa (natural ou jurídica), que pode ser, especificamente no âmbito do direito empresarial, um empresário individual (com ou sem registro), uma empresa individual de responsabilidade limitada (EIRELI), uma sociedade em comum, uma sociedade em conta de participação, uma sociedade em nome coletivo, uma sociedade em comandita simples, uma sociedade limitada, uma sociedade anônima ou uma sociedade em comandita por ações, tal como estabelecido pelo Código Civil brasileiro.

De fato, uma empresa pode ser organizada juridicamente por uma dessas formas e pode estabelecer-se por meio de um ou de vários estabelecimentos, que são universalidades de fato (conjunto de bens, sem personalidade jurídica própria), definidos pelo disposto no artigo 1.142 do Código Civil, da seguinte maneira: “Considera-se estabelecimento todo complexo de bens organizado, para exercício da empresa, por empresário, ou por sociedade empresária” (BRASIL, 2002).

Geralmente, considera-se que uma empresa é familiar quando a pessoa natural que a fundou ou comprou também a controla nominal e efetivamente, detendo

(diretamente ou por meio de sua família) de maneira permanente a maioria dos votos nas reuniões e/ou nas assembleias dos sócios, elegendo a maioria dos administradores e usando o seu poder para dirigir os negócios sociais. Além disso, são consideradas empresas familiares aquelas nas quais pelo menos uma pessoa da família está envolvida diretamente na gestão dos negócios, e/ou, no caso da companhia aberta, quando a pessoa que a fundou ou adquiriu a empresa (ou a sua família) detém mais de 25% (vinte e cinco por cento) das ações com direito a voto e há pelo menos um membro da família na diretoria e/ou no conselho de administração.

Não é, portanto, a forma jurídico-societária, o faturamento ou o porte de uma empresa que a faz ser considerada como familiar ou não. O que determina isso é o fato de uma mesma pessoa ou família controlar direta ou indiretamente a empresa (composta por uma ou várias sociedades), possuindo o controle nominal (maioria das quotas ou ações com direito a voto) e/ou o controle efetivo (direito de eleger a maioria dos administradores e uso efetivo do poder para gerir os negócios da empresa).

Várias estatísticas publicadas nos últimos anos pelo Sebrae¹³⁶ e outras instituições de pesquisa, apontam que cerca de 90% (noventa por cento) das empresas brasileiras são controladas por pessoas de uma mesma família, mas que apenas 30% (trinta por cento) dessas empresas sobrevivem até a segunda geração e que somente 5% (cinco por cento) dessas organizações chegam à terceira geração (FERNANDINO, 2016). Dentre vários

¹³⁶ Disponível em: <<http://www.sebrae-sc.com.br/newart/default.asp?materia=10410>>. Acesso em 13 maio 2017.

fatores, isso geralmente acontece porque, alternativa ou conjuntamente: os conflitos interpessoais da família afetam a organização da empresa familiar; as contas pessoais dos sócios são pagas pela empresa; a contabilidade está atrasada; existe briga familiar e/ou a sucessão foi mal resolvida; o cunhado ‘trabalha’ na empresa; o filho recebe da empresa e não trabalha; as despesas da fazenda são pagas pela sociedade; os sócios não têm remuneração fixa; a empregada doméstica é paga pela empresa; a mesada da mãe/pai/avó é paga pela empresa; ninguém tem coragem de dizer para o patriarca/matriarca as verdades; a empresa é cabide de emprego da família; não há controle de custos, nem metodologia para formação de preços; há sonegação de impostos; a gestão é absolutamente amadora; não há orçamento; não há planejamento estratégico; o software de gestão não existe ou não é usado adequadamente; não há análise da concorrência etc (FERNANDINO, 2016).

Pior. Isso acontece também porque não existe nenhum tipo de governança jurídica estabelecida de forma estratégica e customizada para a realização mais eficiente dos objetivos da família empreendedora, das empresas e sociedades familiares.

Nesse sentido, quase todos os casamentos e uniões estáveis acontecem na família empreendedora sem a devida discussão do regime de bens a ser adotado, e das consequências disso para os negócios da família.

Da mesma maneira, normalmente não há a devida preocupação com a antecipação da sucessão patrimonial e as pessoas desconhecem as vantagens pessoais e tributárias deste tipo de planejamento sucessório. Nesse sentido, geralmente as pessoas da família empreendedora desconhecem completamente as possibilidades de sucessão em vida dos bens imóveis, por exemplo, por meio

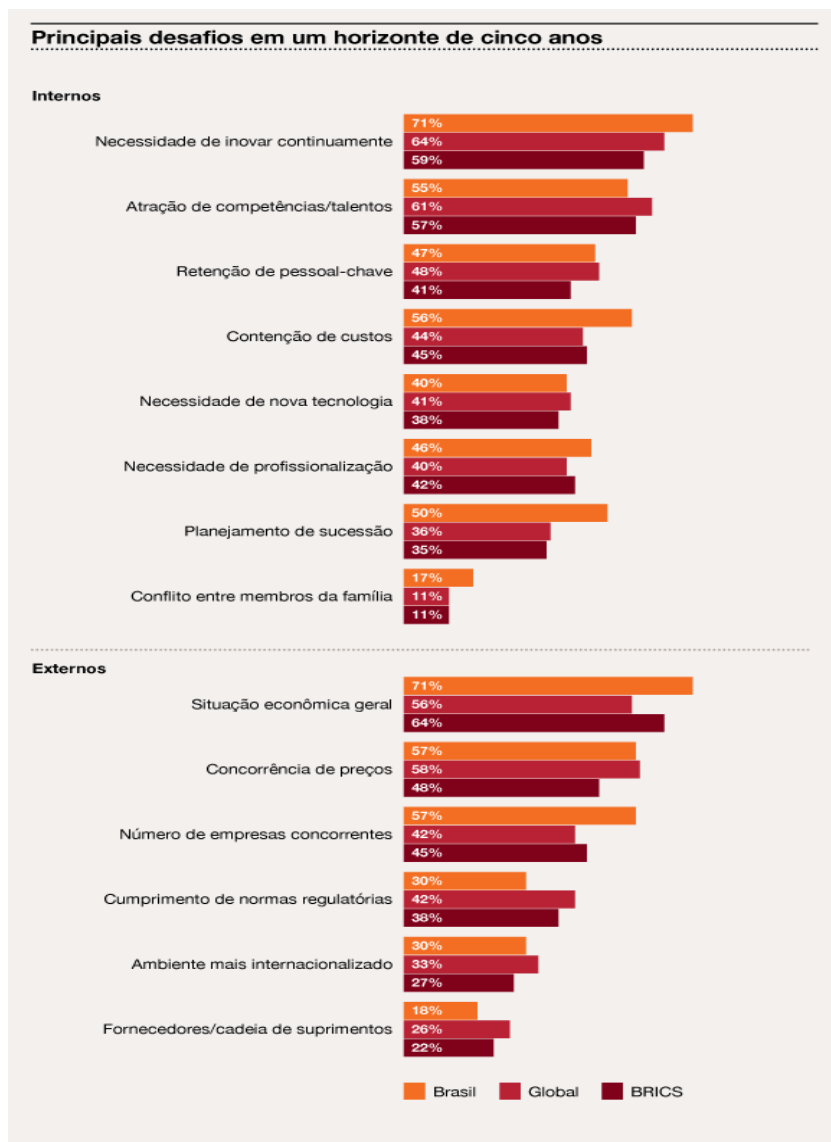
de sociedade holding patrimonial combinada com um acordo de quotistas/acionistas, nem tampouco as possibilidades de sucessão em vida dos recursos financeiros (dinheiro), por exemplo, por meio de fundos de investimento financeiros exclusivos.

A deficiência ou ausência da governança jurídica nessas famílias empreendedoras e nas suas empresas também fica evidente porque geralmente não há a devida atenção para a importância do planejamento jurídico e administrativo estratégico necessário para a devida sucessão da administração dos negócios da família, por meio da capacitação e preparação de familiares, ou por intermédio da profissionalização da gestão empresarial (GABRICH, 2010).

Além disso, os modelos contratuais societários normalmente são padronizados, elaborados sem qualquer rigor científico (mediante o uso indiscriminado de formulários de contratos padronizados), sem a realização de um briefing (por profissional qualificado e habilitado para isso), e, também por isso, sem a devida identificação de desejos, vontades e necessidades das pessoas da família e dos sócios. Também por isso, os contratos societários acabam sendo celebrados sem qualquer preocupação com a realização mais eficiente dos objetivos dos sócios, de suas famílias, da própria sociedade, de seus empregados, fornecedores e consumidores. Tudo isso acaba sendo fonte inesgotável de problemas e de conflitos familiares e societários.

Não obstante, pesquisa realizada pela *Price Waterhouse Coopers* – PWC, entre 29 de abril a 29 de agosto de 2014, em 40 (quarenta) países do mundo, com 2.484 (duas mil quatrocentas e oitenta e quatro) entrevistas de líderes de empresas familiares, apontou que os principais

problemas enfrentados por essas empresas no âmbito local e mundial, interna e externamente, são os seguintes:



Fonte: disponível em
<<https://www.pwc.com.br/pt/publicacoes/setores-atividade/assets/pcs/pesq-emp-fam-14.pdf>>. Acesso em 13 maio 2017

Assim, independentemente dessas conclusões, pode-se indicar como principais problemas jurídicos e societários das empresas familiares, geralmente, os seguintes (quase todos relacionados com a necessidade de profissionalização da gestão e com a deficiência de planejamento e de governança formal dessas empresas), dentre outros:

- a) ausência de regras claras e prévias relativas ao regime de bens a ser adotado nas uniões estáveis e casamentos da família, bem como relativas à sucessão patrimonial (mobiliária e imobiliária) e à sucessão dos sócios e das principais lideranças na empresa familiar;
- b) falta de critérios para ingresso e participação de membros da família nos negócios e na administração da empresa;
- c) inexistência de critérios de remuneração dos sócios que trabalham e dos que não trabalham na empresa;
- d) inexistência de proibição de pagamento de contas pessoais da família pela empresa;
- e) ausência de critérios relativos ao regime de casamento dos sócios e dos seus respectivos herdeiros e sucessores;
- f) inexistência e cláusula de não concorrência entre os membros da família (inclusive dos genros e noras) e a empresa familiar;

- g) falta de política de formação de sócios, administradores membros da família;
- h) inexistência de conselho formal de família e/ou de conselho de administração da empresa familiar (que afaste os sócios do dia a dia da empresa e permita a profissionalização da diretoria).

Todas essas situações, a rigor, precisam ser consideradas tanto no ensino do direito de família e do direito empresarial societário, quanto na prática jurídico-societária, pois são relativamente comuns em grande parte das famílias empreendedoras e das empresas familiares (principalmente, no Brasil) e interferem substancialmente nas estratégias jurídicas e societárias que podem e devem ser desenvolvidas para que os objetivos da empresa, dos seus sócios e da família empreendedora sejam alcançados com a maior eficiência possível, preferencialmente sem conflito e sem processo judicial para dirimi-lo. E o mais interessante é que a maior parte desses problemas familiares e societários somente podem ser resolvidos por meio de planejamento, de estratégia, de entendimentos, de autoconhecimento e, quase sempre, sem o uso de processos judiciais.

O problema é que o ensino do direito de família e do direito empresarial societário normalmente não é conduzido para preparar o profissional do direito para estruturar juridicamente os objetivos das pessoas da família empreendedora e da empresa familiar, nem tampouco para enfrentar e resolver esses problemas, de forma amigável e sem processo judicial. Todavia, o uso do método *Legos Serious Play* pode ser um dos caminhos viáveis e interessantes para esse desiderato.

3. LEGO *Serious Play* (LSP)

Inicialmente, antes de adentrar-se no estudo e explicações específicas do método LEGO *Serious Play* (LSP) e de como ele pode ser usado na estruturação eficiente dos objetivos das pessoas das famílias empreendedoras, ou na prevenção e na solução de problemas familiares e societários, é imperioso analisar, ainda que brevemente, os principais aspectos e características do instrucionismo, do construtivismo e do construcionismo. Isso é necessário, sobretudo, para compreender e conectar a realidade atual dos cursos jurídicos no Brasil, com a necessidade de estudo, de desenvolvimento e de implementação de metodologias e métodos inovadores tanto para o ensino jurídico estratégico (voltado para a estruturação jurídica dos objetivos das pessoas), quanto para a solução efetiva dos problemas jurídicos reais da vidas das pessoas e da sociedade.

Na realidade, os cursos jurídicos do Brasil continuam sendo desenvolvidos a partir da lógica do conflito e do processo judicial (GABRICH, 2010). E isso é evidente nas diretrizes curriculares da maioria das disciplinas dos cursos de Direito, o que também corre no direito de família e no direito empresarial.

Tal característica está intrinsecamente ligada ao caráter fundamentalmente instrucionista da docência jurídica, que pauta-se, quase exclusivamente, na leitura do texto da lei, na explanação de conceitos (e quase nunca da finalidade dos institutos jurídicos), no pressuposto de um conflito (que precisa ser solucionado ou prevenido), no saber quase que exclusivo dos professores, desenvolvido por meio de um discurso dogmático e unidirecional.

De fato, o instrucionismo é uma metodologia de ensino que consiste na transmissão de conteúdos fundamentalmente por meio de aulas expositivas e unidirecionais (monólogos), numa abordagem linear e dogmática, na qual exige-se do aluno a memorização e reprodução do conteúdo repassado pelo professor. Portanto, no instrucionismo o discente tem um papel passivo (escutar, assimilar e decorar as informações), ao passo que o docente é o polo ativo e o centro da sala de aula.

Contudo, é evidente que o instrucionismo é importante para a educação, tanto que ainda é o modelo mais aplicado na maioria das escolas e universidades, e a principal metodologia que permitiu o desenvolvimento do conhecimento alcançado pela humanidade até o momento.

Porém, o uso excessivo e quase exclusivo desse modelo está desconectado com as inovações, com o fluxo contínuo e livre de informações, bem como com o pluralismo de ideias e de concepções de ensino e de aprendizagem determinados pela era do conhecimento que marca este século.

Não obstante, para instigar o interesse do discente, bem como para deslocar o aluno do polo passivo (de mero receptor de informações e conteúdos) e despertá-lo para o aprendizado, é imprescindível repensar o ensino jurídico, bem como a pesquisa e a implementação de variadas e inovadoras metodologias e métodos de ensino. Nesse sentido, o construtivismo e o construcionismo são metodologias importantes para essa necessária evolução.

O construtivismo, desenvolvido por Jean Piaget, busca entender o processo de aprendizagem do indivíduo; estuda o papel ativo do sujeito na construção dos novos conhecimentos, que se dá através das experiências e interações da pessoa com o mundo. Entretanto, vale

observar, Piaget limitou as suas pesquisas ao processo de aprendizado infantil.

Nesse sentido, segundo Fernando Becker:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado e de que, especificamente, o conhecimento não é um dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer outra dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1993, p. 88-89).

Já o construcionismo, desenvolvido por Seymour Papert, é uma extensão ou uma evolução do construtivismo. Papert buscou criar um ambiente mais favorável às teorias de Piaget, bem como ampliou os destinatários da pesquisa, ultrapassou o universo do ensino infantil e preocupou-se, também, com a educação dos adultos, bem como com a necessidade de criar ambientes que favoreçam os aprendizes a serem construtores ativos do processo de conhecimento.

KRISTIANSEN e RASMUSSEN (2015, p.84) explicam que Papert enxergava os ambientes escolares convencionais como muito estéreis, passivos e dominados pela instrução; pois eles não promoviam uma atmosfera que permitia às crianças serem construtoras ativas de seu conhecimento (algo que elas sabiam que elas eram). Os mesmos autores aprofundaram os estudos de Papert e

pesquisaram, também, como o cérebro humano aprende, bem como é possível potencializar os insights e desenvolver a criatividade, além de como solucionar problemas, como obter participação ativa e integral das pessoas. Foi assim que desenvolveram o método *LEGO Serious Play* (que é um método pautado na metodologia construcionista de Papert) na empresa dinamarquesa LEGO.

Os criadores do método perceberam que para maximizar o potencial humano é preciso desenvolver um pensamento estratégico, aguçar a criatividade, a imaginação e os sentidos, permitindo, assim, um pensamento inovador.

Inicialmente desenvolvido para auxiliar o desenvolvimento de estratégias empresariais e a tomada de decisões nas organizações, o LSP sempre teve em sua essência a criatividade e a imaginação. De fato, no início dos anos 1990, Robert Rasmussen começou a investigar como poderia aplicar os seus conhecimentos sobre como crianças aprendem e daí elaborar algo para que os adultos pudessem desenvolver estratégias. Em 2001 o LSP teve sua primeira versão como uma *“técnica de pensamento, comunicação e resolução de problemas para grupos”* e se disseminou pelo mundo, com inúmeros aprendizados e rearranjos, sendo significativamente mais sofisticado hoje e aplicado em diversos segmentos, inclusive o educacional.

O desenvolvimento da metodologia *LEGO Serious Play* acabou demonstrando que é preciso engajar as pessoas (alunos) e permitir que todas (100%)¹³⁷ participem

¹³⁷ Os criadores do método LSP buscavam alternativas para eliminar as famosas e frequentes “Reuniões 20/80”, que são aquelas onde 20% dos presentes se expressam e 80% ficam

dos processos de construção do conhecimento e das atividades, pois só assim é possível elevar o rendimento da equipe (sala de aula) e o nível de compreensão de cada conteúdo.

Para isso, é preciso criar um ambiente que permita que pessoas (alunos) estejam engajadas, estimuladas, com liberdade para criar, para inovar (e inclusive errar) e para conseguir expelir, inclusive, o que elas não sabem que sabem, pois, como afirma Rasmussen (2015, p.18): *as próprias pessoas normalmente sequer sabem o que elas sabem.*

De fato, o método *LEGO Serious Play*, extremamente motivacional e participativo, é baseado no construcionismo de Papert e combate os desafios atuais relacionados com o desinteresse dos alunos pelas aulas marcadamente expositivas e instrutivistas (que ainda prevalecem, infelizmente, no ensino jurídico), que acabam não os preparando adequadamente para estruturarem juridicamente os objetivos das pessoas (preferencialmente sem conflito e sem processo judicial). O método proporciona agregação e participação dos alunos e professores, pois todos são importantes e podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, o *LEGO Serious Play* potencializa *insights* (ideias novas, às vezes desconhecidas dos próprios participantes e que são expelidas subitamente durante o desenvolvimento das atividades), aumenta a confiança e o comprometimento de todos os sujeitos do processo de educação, pois permite a

calados. Fato muito comum nas salas de aulas dos cursos jurídicos do Brasil.

vivência e a experiência do conhecimento (KRISTIANSEN; RASMUSSEN, 2015, p.23).

Basicamente, o método do *LEGO Serious Play* é desenvolvido com uso de **metáforas** (que podem gerar maneiras radicalmente novas de entender as coisas, pelo seu papel ativo, construtivo e criativo na cognição humana) e com fundamento na **empatia** (que permite aos participantes se colocarem no lugar das pessoas envolvidas com o tema-problema apresentado pelo professor, facilitando a construção de soluções inovadoras e possíveis).

LEGO Serious Play não é um brinquedo, mas uma metodologia voltada para geração de ideias, para a inovação, para o conhecimento e para a aprendizagem baseada na construção literal de modelos palpáveis que representem a efetiva solução dos problemas reais das pessoas. A metodologia pressupõe que as pessoas são mais inovadoras e aprendem mais quando “pensam com as mãos” e constroem a solução de problemas relacionados realmente com as suas vidas. *LEGO Serious Play*¹³⁸ é uma

¹³⁸ *Serious Play* é um “jogo sério” tem um propósito explícito e acontece de forma específica. Este propósito é tratar um assunto real com os participantes ao redor de uma mesa por meio do engajamento deles, desbloqueio de seus conhecimentos e quebra do pensamento convencional. Como explicam KRISTIANSEN e RASMUSSEN (2015, p.41): *Os participantes sabem que utilizarão sua imaginação – isto é, sua habilidade para formar uma imagem mental de algo que ainda não existe – para antecipar coisas que ainda não aconteceram. Eles estão explorando um estado plausível e possível ou vendo a realidade atual de uma maneira diferente além de entender sua complexidade e incerteza de forma diferente. Ou seja, permite que os participantes (alunos) desenvolvam o seu senso-crítico e pensem de maneira divergente, “fora da caixa”. Os participantes se engajam no jogo para aprender, gerar opções e desenvolver um novo entendimento*

metodologia com propósito explícito e específico que auxilia em construções que gerem reflexões e experiência pessoal.

Além de estar baseada na metodologia construcionista que, como supracitado, foi desenvolvido por Seymour Papert, o método do *LEGO Serious Play* tem também como pressuposto o *PBL (Problem-Based Learning)*, ou aprendizagem baseada em problemas.

De fato, a aprendizagem baseada em problemas é conhecida mundialmente como um método de ensino-aprendizagem caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão (RIBEIRO, 2008).

O PBL originou-se na escola de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá) no final dos anos 1960, inspirado no método de casos de ensino da escola de Direito da Universidade de Harvard (USA), justamente em resposta à insatisfação e ao tédio dos alunos frente ao grande volume de conhecimentos percebidos como irrelevantes à prática médica (o que é comum na educação de outros cursos, inclusive o de Direito) (RIBEIRO, 2008).

juntos. Realizam um processo que os prepara para tomarem decisões melhores, e isto alinha seus objetivos e pontos de ação e gera novos aprendizados. O desafio e capacidade de imaginação que o método LSP e o próprio jogo propiciam ajuda a quebrar o padrão de pensamento e encoraja os envolvidos a utilizar livremente sua imaginação.

O LSP é uma abordagem de pensamento, comunicação e resolução de problemas para tópicos que são reais para os participantes, sendo uma preparação dos sujeitos para o sucesso. (KRISTIANSSEN e RASMUSSEN, 2015, p.42-46).

O PBL é uma metodologia de ensino que busca uma formação que integre a teoria à prática, bem como o mundo acadêmico ao mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais e cidadãos.

Segundo RIBEIRO (2008) a principal característica do PBL é que o método utiliza um problema para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente dos demais métodos convencionais, que normalmente utilizam problemas de forma pontual ou apenas depois da aula fundamentalmente expositiva.

Trata-se de um método colaborativo, construtivista e contextualizado, no qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto da sala de aula.

A aprendizagem baseada em problemas promove, assim, o ensino significativo de conhecimentos, proporcionando uma aprendizagem ativa, centrada nos discentes e que contempla o trabalho de grupos pequenos de alunos que são facilitados por tutores (o professor é um facilitador do processo de aprendizagem).

O *LEGO Serious Play* apresenta e se utiliza dessas características e diferenciais do PBL, para promover o aprendizado ativo, significativo, crítico, criativo, estratégico e efetivo. Nesse sentido, é importante observar que o *LEGO Serious Play* utiliza situações-problema (PBL) no início do processo desenvolvido em cada sessão/aula, para instigar a criatividade e desafiar os participantes/alunos na elaboração de estratégias voltadas para estruturação eficiente dos objetivos das pessoas envolvidas na situação, bem como soluções e respostas concretas para os problemas

apresentados, construídas a partir das peças de LEGO, em três dimensões.

Para isso, preferencialmente, os participantes devem possuir conhecimento mínimo acerca do tema-problema, para que tenham melhores condições para o desenvolvimento das soluções que o problema colocado requer. E isso pode ser obtido por meio de textos, livros e vídeos disponibilizados pelo professor antes do uso do método, caso o tema-problema não tenha correlação direta com os conhecimentos e experiências pretéritas dos participantes.

Antes do início e da distribuição das peças de LEGO, o professor deve dividir a turma em grupos de quatro a cinco pessoas, e deve demonstrar a “etiqueta” do método *LEGO Serious Play*, segundo a qual, em virtude do uso de metáforas e da empatia, todos devem participar e saber que não existem respostas absolutamente certas ou erradas para os problemas apresentados, mas “apenas” respostas significativas, que devem ser interpretadas e discutidas pelos alunos.

Formados os grupos, o professor deve, primeiro, desenvolver uma atividade para que os participantes conheçam as peças LEGO e possa interagir com elas, como, por exemplo, atribuir um tempo para que os participantes individualmente construam a maior torre possível, ou para que representem com as peças as suas histórias pessoais mais significativas ou curiosas, para que sejam apresentadas para o grupo e para os demais alunos.

Em seguida, o professor deve apresentar o(s) tema(s)-problema(s) para os grupos (que pode ser um único ou vários que tenham interconexão) e pedir, primeiro, que os participantes construam com as peças LEGO as suas

soluções individuais, para que sejam apresentadas em seus próprios grupos.

Na sequência, a partir das respostas individuais e debates decorrentes, o professor deve solicitar ao grupo que desenvolva outro modelo com as peças de LEGO, que represente uma solução decorrente do entendimento do grupo.

No final, especialmente quando os problemas dos grupos são relacionados e interconectados, o professor deve solicitar que os grupos encontrem e desenvolvam as conexões entre os modelos criados em cada grupo, de maneira a evidenciar a importância das soluções sistêmicas, holísticas e sustentáveis.

Conforme retro mencionado, essas etapas de aplicação e etiqueta do método LSP (*LEGO Serious Play*) são a base de aplicação para o desenvolvimento do aprendizado pleno, com uso do LSP. Assim, tendo em vista que o presente trabalho científico limita-se à aplicação do LSP na solução de problemas familiares e societários, segue abaixo abordagem específica do aludido tema.

3.1. Lego *serious play* na solução de problemas familiares e societários

O ensino e a prática jurídica brasileira, indiscutivelmente, passam por uma crise que pode ser analisada a partir de diversos aspectos ideológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e metodológicos, sendo que a esta pesquisa, por conta de um corte epistemológico, somente interessam os aspectos metodológicos do *LEGO Serious Play*, que podem ser usados para evolução do ensino do direito de família e do direito empresarial, e que esse ensino seja especificamente voltado para a

estruturação de objetivos reais e para a solução de problemas das famílias empresárias e de suas respectivas sociedades familiares.

Assim, como restou demonstrado acima, os principais problemas enfrentados pelas famílias empresárias e pelas suas respectivas sociedades, são os seguintes:

- a) ausência de regras claras e prévias relativas ao regime de bens a ser adotado nas uniões estáveis e casamentos da família, bem como relativas à sucessão patrimonial (mobiliária e imobiliária) e à sucessão dos sócios e das principais lideranças na empresa familiar;
- b) falta de critérios para ingresso e participação de membros da família nos negócios e na administração da empresa;
- c) inexistência de critérios de remuneração dos sócios que trabalham e dos que não trabalham na empresa;
- d) inexistência de proibição de pagamento de contas pessoais da família pela empresa;
- e) ausência de critérios relativos ao regime de casamento dos sócios e dos seus respectivos herdeiros e sucessores;
- f) inexistência e cláusula de não concorrência entre os membros da família (inclusive dos genros e noras) e a empresa familiar;
- g) falta de política de formação de sócios, administradores membros da família;
- h) inexistência de conselho formal de família e/ou de conselho de administração da

empresa familiar (que afaste os sócios do dia a dia da empresa e permita a profissionalização da diretoria).

Em virtude desses problemas, o principais objetivos das famílias empreendedoras e de suas empresas familiares, são os seguintes, dentre outros:

- a) garantir que eventuais dívidas das sociedades não contaminem o patrimônio das pessoas da família e vice-versa;
- b) garantir que o eventual desfazimento de uma união estável ou de um casamento, não interfira significativa, administrativa e patrimonialmente nas empresas familiares;
- c) estabelecer regras claras de convivência das pessoas da família e delas com as sociedades familiares das quais elas são sócias;
- d) garantir o aprimoramento da gestão da empresa familiar, por meio da preparação de sucessores da família ou da profissionalização;
- e) estabelecer a independência contábil e financeira da família e das sociedades familiares;
- f) permitir a sucessão empresarial e patrimonial, observada a sustentabilidade da família empreendedora e da sociedade familiar.

De fato, o método *LEGO Serious Play* pode ser usado para o ensino do direito de família e do direito empresarial societário, para que os alunos (futuros profissionais do direito) sejam treinados para desenvolverem estratégias jurídicas eficientes para a melhor

realização dos objetivos acima traçados, preferencialmente sem a existência de conflitos e sem processos judiciais para solucioná-los.

Da mesma maneira, o método LSP pode e deve ser usado pelos profissionais do direito (advogados, juizes, promotores) para que, junto com os seus clientes e jurisdicionados, possam desenvolver estratégias jurídicas eficientes para realização dos objetivos das famílias empreendedoras e suas sociedades familiares, bem como para solucionar os seus problemas.

Na realidade, o cérebro trabalha melhor com as mãos, e existe uma evidência¹³⁹ bem fundamentada sobre a profunda interdependência entre a mão e o cérebro, sendo ambos, centrais para o desenvolvimento humano. Além disso, como já evidenciado nessa pesquisa, Jean Piaget comprovou que a inteligência cresce da interação entre o cérebro e o mundo (conhecimento é fruto das experiências com o mundo, é uma operação que constrói os seus objetivos). Assim, de um modo primário, como ensina RASMUSSEM (2015), o cérebro utiliza as mãos para construir seu próprio conhecimento de mundo.

Para Papert, o pensamento concreto (muito usado em crianças) é um modo complementar aos modos de

¹³⁹ Sobre o tema recomenda-se a leitura dos trabalhos dos antropologistas e paleontólogos Louis e Mary Leakey; Richard Leakey (filho); Donald Johanson e Sherwood Washburn, que apontam aprofunda interdependência entre a mão e o cérebro. O neurocirurgião canadense Wilder Penfield (1891 – 1976) também demonstrou em suas pesquisas a ligação íntima entre o cérebro e a mão no desenvolvimento humano, comprovada pelo mapa do cérebro desenvolvido por Penfield que mostra as proporções do cérebro dedicadas a controlar as diferentes partes do corpo, evidenciando que grande parte é destinada à mão. (KRISTIANEN; RASMUSSEN, 2015, p.92).

reflexão mais formais e abstratos, e deve ser desenvolvido em qualquer estágio de aprendizagem (qualquer idade, cultura, idioma), pois é um meio valioso de pensamento e de construção de caminhos para o conhecimento, principalmente por desbloqueá-los. O pensamento concreto é uma forma universal da razão humana e permite resultados mais rápidos e com mais confiança e compreensão do que representações abstratas e formais.

E é justamente com essa perspectiva que o método LSP se desenvolve, pautado no pensamento concreto e radiante (não linear e marcadamente emocional), com uma comunicação imagética significativa, que desbloqueia novos conhecimentos e torna o aprendizado memorável.

Por isso, o método LSP pode e deve ser aplicado no ensino e na prática jurídica, pois garante a devida conexão entre teoria e prática, entre razão e emoção, bem como a devida interação entre os conhecimentos dos alunos e dos professores, bem como dos profissionais do direito e seus clientes. Trata-se de uma técnica educacional e em um método de trabalho interessado no aprendizado e na solução de problemas pela ação, no qual todos os participantes estão ativos, engajados e contribuem com o processo de aprendizagem e/ou solução de problemas, o que maximiza a participação, o interesse e a estruturação conjunta de objetivos e/ou a solução de problemas das famílias empreendedoras e de suas empresas familiares.

A aplicação do método LEGO Serious Play, seja em aulas e/ou nas atividades da profissão jurídica, tem significativa eficiência, principalmente na estruturação eficiente de objetivos e na solução de problemas familiares e societários, pois permite que as pessoas vivenciem os contextos explorados e consigam desbloquear conhecimentos, alcançando soluções reais para os objetivos

e problemas colocados em discussão. Tudo mediante a representação de ideias e insights por meio das peças de LEGO.

Para o desenvolvimento do método, após a divisão dos alunos e/ou clientes em grupos, da demonstração da etiqueta do *LEGO Serious Play* (empatia, metáfora, inexistência de resposta certa ou errada, mas, sim, significativa) e da realização das atividades de interação (tal como demonstrado acima), o professor ou profissional do direito deverá construir e apresentar a história (fictícia no caso das aulas e real no caso da atuação profissional como advogado, juiz ou promotor), dividindo entre os grupos a responsabilidade pela estruturação de objetivos e/ou solução dos problemas dos personagens da história.

Sempre a história deve ser construída também de forma que os grupos considerem sempre a necessidade de a aula ou trabalho ser desenvolvido para a estruturação dos objetivos e de solução dos problemas das famílias empreendedoras e de suas respectivas sociedades familiares, em um contexto viável e sustentável do ponto de vista familiar, econômico, financeiro, negocial e jurídico.

Em seguida, o professor e/ou profissional do direito deve solicitar que cada grupo represente em peças de LEGO, até duas estratégias jurídicas viáveis para que os objetivos do personagem do grupo sejam alcançados com a maior eficiência possível, sem conflito e/ou minimizando as chances de um processo judicial.

Na sequência, o professor e/ou profissional do direito deve permitir que cada grupo apresente aos demais grupos os objetivos reais do personagem e as estratégias construídas pelo grupo, sempre por meio da apresentação do modelo construído com peças de LEGO.

Ato contínuo, o professor e/ou profissional do direito deve permitir que os grupos debatam e separem as estratégias familiares, financeiras e jurídicas adotadas que podem ser conectadas umas com as outras e as estratégias inconciliáveis com as demais, de maneira a permitir a maior harmonia familiar e jurídica possível no caso proposto.

Finalmente, com a participação do professor e/ou do profissional do direito, todos devem conectar todos os modelos LEGO construídos pelos grupos e explicitar em um documento, um vídeo ou uma ata do workshop (ou aula/reunião) por exemplo, as estratégias e soluções construídas pelo grupo para a família empreendedora e por suas respectivas empresas familiares.

Essas são importantes etapas para o bom desenvolvimento e aplicação do método LSP no ensino e na prática jurídica, especialmente no âmbito do direito de família e do direito empresarial societário.

De qualquer maneira, é importante ressaltar que dentre os inúmeros resultados, êxitos e benefícios do método *LEGO Serious Play*, KRISTIANSEM e RASMUSSEM (2015), bem como os autores deste artigo científico (por meio das experiências já realizadas com o LSP em suas atividades profissionais e nos cursos de graduação e de mestrado em Direito), evidenciam o seguinte.

O método *LEGO Serious Play*: a) coloca todos os participantes no mesmo nível, independentemente de qualquer hierarquia acadêmica, familiar ou empresarial; b) mantém todas as pessoas envolvidas continuamente e ativamente durante a atividade; c) encoraja as pessoas a revelarem ideias autênticas; d) dificulta a influência de opiniões e perspectivas individuais sobre objetivo geral; e)

estimula o desenvolvimento participativo da comunicação; f) prioriza o autoaprendizado e a autocomposição de soluções viáveis para os problemas das pessoas da família empreendedora e da sociedade familiar; g) estimula o aprendizado, a estruturação de objetivos e a solução de problemas por meio ação; h) expande os horizontes, e proporciona a quebra de paradigmas convencionais; i) desbloqueia novos conhecimentos (inclusive os que as pessoas não sabem que possuem); j) auxilia os participantes a desconstruírem o que seria uma situação altamente complexa (permite uma visão do todo); k) contribui para a concentração e interesse dos participantes; l) o LSP é ainda mais eficiente quando o desafio é complexo e sem soluções óbvias (o que normalmente acontece com as famílias empreendedoras e com as sociedades familiares, e aumenta senso crítico dos participantes); m) os participantes acumulam experiências ao realizarem as atividades ativamente, fortalecendo a compreensão do conteúdo e alcançando a cognição efetiva; n) contribui para aumentar a inteligência coletiva dos participantes, além de estimular o espírito de trabalho em equipe, de interação e colaboração social; o) o cérebro aprende melhor com as mãos e o LSP trabalha ativamente a conexão desses dois componentes centrais do desenvolvimento e aprendizado humano; p) é aplicável e funciona para todas as pessoas (tanto em crianças, quanto em adultos de qualquer faixa etária), bem como em qualquer idioma e cultura; q) é um método que trabalha não o que você já sabe conscientemente, pelo contrário, é desenvolvido para desbloquear novos conhecimentos e por isso é capaz de resultar em uma grande transformação da educação e cognição humana; r) permite a mudança de comportamento (quando os participantes estão sendo observados, eles normalmente

irão consciente ou inconscientemente mudar o seu comportamento); s) o LSP prepara o participante para saber se adaptar às situações inesperadas (inclusive na família empreendedora e na sociedade familiar); t) o LSP gera valor para as pessoas e aumenta a confiança, a participação e o comprometimento de todos envolvidos; u) estimula o pensamento estratégico, aguça a criatividade, a imaginação e os sentidos, permitindo, assim, um pensamento inovador e concreto; v) permite que todos os participantes experimentem e vivenciem o conhecimento; x) fortalece o ensino, a estruturação de objetivos e a solução de problemas pautada na razão e na emoção, com uso da criatividade, sensibilidade e reflexões, maximizando o conhecimento e o desenvolvimento das pessoas, com resgate do ser Humano (GABRICH; BENEDITO, 2016).

Por tudo isso, o LSP é um método que pode e deve ser considerado tanto no ensino, quanto na prática jurídica no direito de família e no direito empresarial societário.

4. Considerações Finais

Como restou demonstrado nesta pesquisa, as famílias empreendedoras e as empresas familiares enfrentam muitos problemas jurídicos e societários, decorrentes de fatos jurídicos relativamente comuns a todas elas, que decorrem, sobretudo, da falta de planejamento jurídico, da deficiência das regras de governança e da gestão pouco profissional dos negócios.

A maioria absoluta desses problemas pode e deve ser resolvida por meio extrajudicial e fundamentalmente pelo autoconhecimento e pela autocomposição dos próprios sócios e familiares.

Isso normalmente não é ensinado nos cursos de direito de família e de direito empresarial societário, que precisam evoluir para a devida consideração do modelo mental da análise estratégica do direito (que considera o direito instrumento para realização eficaz dos objetivos das pessoas, sem conflito e sem processo judicial), e para utilização de metodologias e métodos de ensino, que favoreçam não apenas a solução dos problemas familiares e societários, mas também a construção dessas soluções pelas próprias partes envolvidas.

Como tudo isso não é ensinado, acaba não sendo usado também na atuação dos profissionais do direito (advogados, juizes, promotores) que atuam no âmbito do direito de família e do direito empresarial societário.

A pesquisa demonstrou que o *Lego Serious Play* pode ser considerado um dos métodos possíveis e viáveis para a melhor estruturação dos objetivos e para a solução de problemas familiares e societários, por meio da metodologia construcionista e do uso do ensino e da atuação profissional baseadas na solução de problemas reais das pessoas das famílias empreendedoras e de suas respectivas empresas familiares.

Referências

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* In: BORJA, Amélia de et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93 (Série Idéias, 20).

BENEDITO, Luiza Machado Farhat. *LEGO Serious Play no Ensino Jurídico*. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2017.

BRASIL. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. *Código Civil Brasileiro*. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2002; com alterações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm> . Acesso em: 17 mar. 2017.

BUZAN, Tony. *Mapas Mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

FERNANDINO, Matheus Bonaccorsi. *Governança jurídica nas empresas familiares*. Belo Horizonte: Del Rey, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GABRICH, Frederico de Andrade. *Análise Estratégica do Direito*. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2010.

GABRICH, Frederico de Andrade; BENEDITO, Luiza Machado Farhat. *Lego Serious Play no Direito*. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, v.2, n.2, 2016, p.105-126. Disponível em: <<http://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/1310/pdf>> . Acesso em: 03 abr. 2017.

KRISTIANSEN, PER; RASMUSSEN, Robert. *Construindo um negócio melhor com a utilização do Método LEGO Serious Play*. São Paulo: DVS editora, 2015.

LEGO Group. *The science of lego serious play*. 2002. Disponível em: www.seriousplay.com Acesso em: 17 mar. 2017.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2013.

MUSSIO, Simone Cristina; VALIDÓRIO, Valéria Cristiane; MERLINI, Véra Maria Ferro. *As novas tecnologias acopladas à educação: Reflexões sobre o ensino-aprendizagem no século XXI*. **Revista RETC**, n. 14, p. 44-52, abr. 2014. Disponível em: <http://revista-fatecd.com.br/retc/index.php/RETC/article/view/127/pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior* [livro eletrônico]. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SASS, Odair. *Construtivismo e Currículo*. Artigo digital. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p087-103_c.pdf . Acesso em: 11 mar. 2016.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

LA VIOLENCE DANS LES ÉCOLES: DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE.

Rafaela Cândida Tavares Costa¹⁴⁰

Fabrcio Veiga Costa¹⁴¹

Resumo

A violência nas escolas é definitivamente um dos maiores desafios daqueles que exercem a docência. Os índices são cada vez mais alarmantes, e refletem uma realidade em que as crianças e adolescentes utilizam-se da violência como principal meio de expressão. Os professores e familiares possuem grande responsabilidade para mudar o quadro atual de desrespeito e incivilidade no ambiente escolar. É na mais terna idade, e nas primeiras fases da educação que a criança forma seu caráter, espelhando suas atitudes naqueles adultos que lhe servem de exemplo. Neste contexto, a criança vítima de violência no ambiente familiar acostuma-se com a agressividade e passa a considerá-la normal. O professor que negligencia o aluno vítima contribui para o agravamento deste quadro de instabilidade. Desta forma, os pais, os educadores, a escola, os gestores, a

¹⁴⁰ Aluna do curso de Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

¹⁴¹ Pós-Doutorado em Educação pela UFMG. Doutorado e Mestrado em Direito Processual pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

sociedade e o Estado são responsáveis por transformar o quadro de violência que se instalou nas escolas, principalmente nas públicas, nos ensinos fundamental e médio. É necessária que seja dada maior atenção às crianças e adolescentes vítimas da violência, bem como aplicar, quando necessário, uma punibilidade educativa, para que estas não voltem a praticar atos violentos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação; Violência; Docência; Incivilidade; Alunos.

Résumé

La violence dans les écoles est certainement l'un des plus grands défis pour ceux qui pratiquent l'enseignement. Les taux sont de plus en plus alarmants, reflétant une réalité dans laquelle les enfants et les adolescents utilisent la violence comme principal moyen d'expression. Les enseignants et les membres de la famille ont une grande responsabilité de changer le cadre actuel de manque de respect et d'incivilité dans le milieu scolaire. C'est dans l'âge tendre et dans les premières étapes de l'éducation que l'enfant forme son personnage, reflétant ses attitudes chez les adultes qui le servent d'exemple. Dans ce contexte, l'enfant victime de violence dans le milieu familial s'habitue à l'agression et le considère comme normal. L'enseignant qui néglige la victime de l'élève contribue à l'aggravation de cette instabilité. De cette façon, les parents, les éducateurs, l'école, les gestionnaires, la société et l'État sont responsables de la transformation de la violence qui a eu lieu dans les écoles, en particulier dans les écoles publiques, les écoles primaires et secondaires. Il est nécessaire d'accorder une plus grande attention aux enfants et adolescents qui

400

sont victimes de violence, ainsi qu'à appliquer, le cas échéant, des sanctions éducatives afin de ne pas retourner à des actes de violence dans le milieu scolaire.

Mots-clés: Éducation; La violence; Enseignement; Incivilité; Étudiants.

1. Introdução

A docência, ou seja, a ação de ensinar, o exercício do magistério, enfrenta inúmeras dificuldades e barreiras no Brasil. Além dos tradicionais problemas relativos à evasão escolar, os professores disputam a atenção dos alunos com as novas tecnologias que dispersam o interesse destes. Estas e outras problematizações não são o maior desafio dos profissionais educadores, que encontram na violência por parte dos alunos a maior preocupação, principalmente porque esta, vem tomando proporções alarmantes. O Brasil é o número um do ranking da violência contra professores, segunda uma pesquisa global realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dentre os tipos de constrangimentos vivenciados pelos professores estão a agressão verbal, o bullying, o vandalismo e a agressão física. Ainda segundo a pesquisa realizada pela OCDE, 12,5% dos docentes ouvidos no país dizem ser vítimas de agressões e intimidações de alunos, ao menos uma vez por semana.

A violência escolar, apesar de mais nítida devido ao tratamento midiático, não é uma questão recente, tendo sido tratada em estudos nos Estados Unidos, desde a década de cinquenta. Atualmente, esta questão ganhou contornos mais gravosos, uma vez que as notícias retratam acontecimentos

mais brutais, bem como a falta de punibilidade, que gera uma sensação de poder por parte dos alunos violentos que se tornam agressores contumazes.

Um dos mais abrangentes estudos brasileiros sobre violência escolar intitula-se “Violência, Aids e Drogas nas Escolas”, que deu origem ao livro “Violências nas Escolas”, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2002. De acordo com a pesquisa, as ameaças constituem a maior variante de violência contra professores no ambiente escolar, em sua maioria motivadas por notas baixas e indisciplina em sala de aula.

Os discentes que possuem tendências agressivas, não reagem de maneira favorável às rotinas impostas por seus professores e optam pela agressão, ao invés de verbalizarem e tentarem uma maneira mais democrática e diplomática de resolverem os conflitos. Os alunos com problemas disciplinares também reagem de maneira negativa quando são convidados a se retirarem de sala de aula, suspensos, proibidos de assistirem aula por questões de atrasos.

Além da violência verbal e física existem outros tipos de violência experimentadas pelos profissionais do magistério. Violência contra o patrimônio e a propriedade, como furto de outros.

2. Reflexos da violência doméstica no comportamento agressivo do aluno

A incivilidade no meio escolar pode advir de vários fatores que influenciam diretamente no comportamento da criança e do adolescente. Atitudes negativas por parte dos pais, ou responsáveis pelos menores, refletem no

comportamento destes, tanto socialmente, quanto dentro das escolas. Os exemplos formados dentro de casa são os mais fortes, pois as crianças se espelham em seus responsáveis e refletem o que aprendem, seja um aprendizado positivo ou negativo. Um menor que vivencia a violência, passa a considerá-la como algo normal e a reproduzi-la. Os pais e escolas que têm atitudes tolerantes ou permissivas quanto ao comportamento violento do discente, também contribuem para a disseminação da agressividade entre os alunos. É necessário punir, de maneira proporcional e educativa, atitudes consideradas fora do padrão do que é civil. Caso o menor sinta que seus atos não terão consequências, provavelmente voltará a práticas agressivas. Neste contexto, a paternidade pautada no poder e na violência para controlar as crianças e os adolescentes também não contribui para a melhora do quadro de desrespeito para com os professores. Como anteriormente mencionado, a criança tende a reproduzir o que vivencia dentro de casa. Se for acostumada com intolerância e violência, passará a praticar atos que corroborem para a piora do quadro educacional já estabelecido no país.

Segundo, Ellen Fernanda Santos:

A personalidade é formada a partir das vivências do indivíduo. A ela está a responsabilidade de organizar os sistemas internos e externos que constituem cada ser de forma individual e subjetiva. Seu desenvolvimento e formação se darão através da absorção e reflexo de todas as influências as quais a criança encontra-se exposta. Sua atuação ocorre de acordo com a vontade da criança. E é nessa contínua de a

criança absorver e refletir atitudes daqueles que a rodeiam que a agressividade atuará de modo a prover a satisfação à criança de alguma de suas bases que ora se encontram confusas ora inexistentes (1996, p. 44-45)

A violência doméstica vivenciada pela criança, desta forma, é, se não o fator mais interferente, um dos que mais contribuem para a formação do caráter agressivo do menor. Os gestores escolares, além de terem como desafio, o combate à violência contra os professores, também enfrentam os reflexos que a violência doméstica acarreta nas escolas. A infância é uma fase de descobertas e remete a uma fase de desenvolvimento baseado em conhecimentos empíricos e brincadeiras. Apesar de existir um maior desenvolvimento social, pautado no respeito às crianças e suas necessidades, milhares de crianças ainda sofrem com a violência doméstica, sendo vítimas de agressões causadas por seus próprios familiares (SANTOS).

Entende-se como violência doméstica:

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e ou adolescentes que, sendo capaz de causar à vítima do ou dano de natureza física, sexual/ ou psicológica, implica de um lado, uma transgressão do poder/ dever de proteção do adulto. De outro leva a coisificação da infância, isto é, a uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições peculiares de desenvolvimento (MORO, 2012, p. 16).

A violência doméstica que apresenta-se das mais diversas formas, pode ser vista como uma maneira educativa, por aqueles pais mais agressivos e déspotas. Ainda existem aqueles que encaram a agressividade como uma forma de amor e proteção. Os pais, muita das vezes sequer tocam em seus filhos, impondo-lhes castigos corporais, mas não medem palavras nas horas de repressão e acabam por interferir significativamente no psicológico do menor. Por isto, a violência contra os professores está diretamente associada ao que é vivenciado pelos alunos em seus lares. Muitos discentes que sofrem com a violência doméstica, apresentam notas baixas, desvios de comportamento, baixa autoestima, falta de atenção, e, principalmente, insubordinação (MINAYO, 2001, p. 26).

De acordo com essas perspectivas é fundamental que os educadores e gestores educacionais passem a tratar os casos de crianças e ou adolescentes vítimas de Violência doméstica que chegam à escola, como um importante e urgente problema social a ser tratado, por este problema afeta diretamente no desenvolvimento integral das crianças. (MORO, 2012, p. 17).

Desta forma a gestão escolar deve estar preparada para a recepção e abordagem da criança e adolescente vítima de violência, uma vez que esta busca outros meios de sentir-se protegida, amada e compreendida e, caso seja

vista apenas como um aluno-problema, descontinuará suas frustrações e traumas no ambiente escolar, em seus colegas de classe e professores. A escola e seus gestores não podem, assim, exercer um papel meramente educacional, devem passar valores, que até então são percebidos por uma ótica deturpada da criança e adolescente vítima de abusos, e envolver estes com afeto, carinho e compreensão, pois este é o ponto chave no enfrentamento de casos de violência.

3. Repercussão da violência na saúde do professor

Toda profissão possui seus próprios desafios. O professor, no entanto, enfrenta problemas cada vez mais desestimulantes. Muitos professores desenvolvem doenças ocupacionais, e muitas destas poderiam ser evitadas, caso fossem proporcionados a estes, uma melhor estrutura para o desempenho de suas funções. Neste contexto, as doenças que mais acometem os professores estão diretamente relacionadas aos seus estilos de vida. As doenças mais comuns no meio docente são hipertensão arterial sistêmica (HAS), distúrbio de voz, síndrome de *Burnout*, exaustão emocional, estresse e depressão. Não é necessária formação médica para perceber que grande parte desses males poderia ser evitado. Somando ao quadro

anteriormente apresentado, tem-se uma desmotivação relacionada à remuneração, sendo o Brasil o país que menos valoriza os profissionais da educação (FUENTES, 2014, p. 1).

Sendo a docência uma atividade de contato direto e constante com outras pessoas, há uma grande probabilidade de ocorrer estresse interpessoal decorrente de uma reação a estímulos negativos. Os professores enfrentam severos estresses no dia-a-dia, sendo o cansaço, a fadiga e a tensão nervosa, queixas frequentes destes profissionais. Os docentes são, assim, desestimulados a lidarem com os problemas dos alunos em sala de aula, uma vez que já possuem seus próprios questionamentos para tratarem.

Ao serem alvos de ameaças, agressões e desrespeitos de toda ordem em sala de aula, os professores sentem-se desestimulados a seguirem na profissão. O fato de não conseguirem punir os alunos que não aceitam se submeter às regras da escola e à autoridade docente sem ter sua integridade física e moral comprometida prejudica o desenvolvimento do trabalho em classe e, conseqüentemente, a aprendizagem dos demais alunos (GURGEL; MATOS, 2012).

O ciclo é vicioso. As escolas e seus gestores não estão preparados para lidarem com os problemas dos alunos vítimas de abusos, e com a violência experimentada frequentemente pelos professores. Já estes, em sua maioria, não têm condição psíquicas para acolherem os alunos agressivos, e acabam por utilizar meios punitivos pouco ou nada eficazes no combate à violência. Além disto, não possuem uma compensação monetária para lidarem com tal tipo de problema. Os alunos vítimas de abusos, não recebem a devida atenção das escolas, e acabam por utilizar da violência como meio de resolução de conflitos, e devido à ausência de punibilidade educativas e efetiva, retornam à prática delitativa e violenta contra os professores e contra a escola.

Assim, o cenário educacional brasileiro pode ser resumido da seguinte forma: profissionais doentes, estimulados negativamente por fatores externos, mal remunerados, comumente oprimidos e desconfortáveis com situações criadas por alunos agressivos, que possivelmente tem tal comportamento devido a violência sofrida no âmbito familiar.

4. Medidas contra a violência escolar e a Lei n. 22.623 de 2017

O estado de Minas Gerais visando uma redução e um controle dos casos de agressividade contra os professores passou a possuir, a partir do dia 27 de Julho de 2017, uma lei que estabeleceu medidas e procedimentos para os casos de violência contra profissionais da educação ocorridos no âmbito das escolas públicas estaduais.

Segundo a nova lei, configura **violência contra os servidores** qualquer ação ou omissão decorrente da

relação de sua profissão que lhe cause morte, lesão corporal, dano patrimonial, psicológico ou psiquiátrico praticada direta ou indiretamente no exercício do seu trabalho, assim como a ameaça à integridade física ou patrimonial do servidor⁵. Para estas situações descritas no artigo 2º da referida lei, esta determina a adoção de ações preventivas, assim como a criação de equipes de mediação e acompanhamento, como também a criação de equipes multidisciplinares, bem como o registro eletrônico da ocorrência. Além destas medidas, prevê-se a realização de seminários e debates sobre o tema de violência nas escolas, assim como a participação da matriz escolar de temas afetos ao tema de incivilidade no ambiente escolar e a cultura da paz.

O dispositivo legal também dispõe sobre as providências a serem tomadas em caso de violência física, violência verbal ou ameaça no ambiente escolar. Cuidados com os docentes e discentes, para que as medidas sejam educativas e protejam a saúde física e mental da vítima. Se o novo diploma acarretará em mudanças significativas no combate à violência nas escolas, somente o tempo e experiências poderão nos dizer. O fato é que este dispositivo deverá ser abordado conjuntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, na tentativa de combater a incivilidade e desordem no ambiente escolar.

No que diz respeito ao professor, principalmente àquele da educação infantil, deve este estar ciente de seu papel e de sua responsabilidade quanto à formação de seus alunos. Em seu exercício profissional diário, é necessário que o educador utilize-se de determinados instrumentos, não somente didáticos, mas também sociais, para perceber qualquer problema comportamental no discente. Problemas que dificultem a assimilação do conteúdo passado, da

aprendizagem, podem ser indícios de que algo não está correto, e que este aluno deva ser abordado. Fazer uma avaliação ao longo do processo de aprendizagem é necessário, para que o docente verifique se a metodologia utilizada é de fato eficaz, ou se necessita de modificações ou aperfeiçoamentos, de acordo com a necessidade do aluno. Conquanto, percebe-se como já mencionado anteriormente, uma falta de estímulo por parte do profissional educador, bem como uma falta de preparo de alguns profissionais, principalmente professores que lecionam na educação infantil.

Como já abordado, a idade em que a criança se encontra nos primeiros anos de ensino, são muito importantes para seu desenvolvimento, tanto acadêmico, como social e emocional. Desta forma, a atuação do professor e o suporte de seus familiares nesta faixa-etária impactarão significativamente na forma de aprendizagem, no potencial do aluno e em sua personalidade.

Os profissionais da área acadêmica, além de melhores incentivos, seja na parte de segurança, ofertada pelos gestores, pela escola e pelo Estado, também necessitam de uma melhor valorização, sendo esta refletida em sua remuneração. Os educadores também necessitam de uma formação continuada, para que sempre se atualizem para melhor lidar com os desafios da docência. O professor precisa de estar preparado para oferecer atendimento ao discente com desvios comportamentais e disciplinares, bem como com tendências agressivas, para que possa oferecer-lhe um suporte e direcioná-lo para tratativa mais civil frente aos conflitos sociais.

Percebe-se que determinadas atitudes dos educadores tendenciam ou não à agressividades nas crianças. Os professores autoritários e pouco, ou nada,

compreensíveis, podem frustrar a criança e agravar a situação, caso algum menor seja vítima de algum abuso. Incentivos a práticas demasiadamente competitivas, também podem gerar irritabilidade, sentimentos negativos e práticas agressivas por parte do discente. Alguns educadores tendem a rotular alunos que apresentam qualquer dificuldade, ou desvio comportamental, o que também acarreta em uma postura inadequada por parte da criança ou adolescente, uma vez que estes reproduzem, na maioria das vezes, os comportamentos de exemplos, como seus pais e mestres.

Cabe ao professor organizar a rotina e ir introduzindo elementos novos para aprendizagem, como leitura, brincadeiras dirigidas, oficinas de artes, de acordo com o currículo e com a temática a ser trabalhada. É no espaço/tempo do trabalho diário que o professor precisa estar aproveitando os momentos de possíveis conflitos para trabalhar a agressividade na sala de aula. Por meio de atividades interdisciplinares trabalha valores, respeito mútuo e uma convivência harmoniosa com todos na escola. Desenvolvendo no aluno, respeito aos horários estipulados, ajuda na organização do ambiente, cumprindo suas atividades diárias, respeito pelos colegas e professores. O mais importante, e fazer com que esse aluno se conscientize do significado da escola e do seu papel dentro dela. Cabe, assim, ao aluno saber que está ali para aprender e se desenvolver, a ter limites e respeitá-lo dentro da sala de aula (ARLINDO, 2006, p. 5).

Desta forma, o professor contribui, e muito, para amenizar os problemas e conflitos resultante da agressividade das crianças e adolescentes em sala de aula. O docente deve preparar-se para lidar com discentes que possuam posturas incompatíveis com o ambiente escolar, e

principalmente, considerar cada aluno individualmente, respeitando as particularidades de cada criança e adolescente, evitando rótulos. O ideal, mas ao mesmo tempo utópico, é que o Estado proporcione às escolas e colégios, condições para que as salas de aulas tenham um limite adequado de estudantes, pois, assim, o professor tem condições de ter uma convivência mais íntima com as turmas para as quais leciona, além de conhecer melhor seus alunos, bem como suas dificuldades e até mesmo problemas no âmbito familiar. A escola não pode ser uma mera transmissora de conhecimento científico, mas deve ter o cuidado com a formação dos seres humanos que deseja formar.

5. Considerações Finais

A agressividade apresentada por parte dos alunos para com os professores, muita das vezes é resultado de comportamentos destes, nos ensinamentos mais primários, bem como de violências sofridas por aqueles, no seio familiar. Uma vez que um menor vivencia a violência em seu cotidiano, passa a considerá-la como algo normal, e conseqüentemente a reproduzi-la. Os pais e as escolas devem tomar cautela na tratativa com os discentes. Atitudes tolerantes e permissivas em relação à violência, contribuem com a disseminação da agressividade entre os alunos, e gera aluno violento contumaz. Da mesma forma, a repressão exagerada por parte da escola, professores e família, também pode desencadear a incivilidade nas crianças e adolescentes.

A infância é a fase da descoberta e do conhecimento baseado no empirismo. O professor deve, assim, estar preparado para atender e compreender o aluno

vítima de violência doméstica, para que este não desenvolva seu lado agressivo. Muitas das vezes, o discente vítima, procura compreensão em seus professores e na escola, e, caso estes não estejam preparados para os receberem, o caso, que já é demasiadamente grave, tende a piorar.

A atuação dos professores deve ser pautada na reeducação e na compreensão dos alunos. Os docentes devem dosar o caráter retributivo-educativo da punição em decorrência de práticas agressivas. Se necessário for, as escolas devem estar preparadas para um atendimento mais aprofundado, juntamente com uma equipe multidisciplinar, para sanar ou amenizar os reflexos dos traumas causados nas vidas das crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos. Se, após este estudo, verificar a necessidade de uma abordagem dos familiares, a escola, juntamente com o Estado, deve viabilizar este tipo de trabalho.

Além da abordagem aos alunos, os professores devem manterem-se atualizados, para proporcionarem, sempre, uma aprendizagem mais favorável e uma metodologia mais adequada a cada discente. Deve-se tentar a todo custo romper com o ciclo vicioso que se instalou no cenário educacional brasileiro. As escolas e seus gestores devem se preparar para receberem e acolherem os alunos vítimas de abusos, bem como reprimir as diversas violências experimentadas pelos professores, no cotidiano da sala de aula. Aos professores, por sua vez, devem ser proporcionadas condições, para que se preparem psicicamente e para que desenvolvam técnicas para compreenderem os alunos agressivos, e utilizarem-se dos melhores métodos punitivos-educacionais. Além disto, uma melhor valorização a esta classe de trabalhadores é extremamente necessária. O Brasil encontra-se nos últimos

lugares no ranking que aborda a remuneração dos professores.

É necessário estudar a fundo as origens do caráter violento daqueles alunos que cometem práticas agressivas reiteradas, para que estes recebam a devida atenção das escolas, e para que lhes sejam ensinadas maneiras alternativas de resolução de conflitos, que não a violência. O professor deve organizar rotinas agradáveis em sala de aula, bem como elementos novos que facilitem a aprendizagem, como leituras, brincadeiras e oficinas. O espaço de tempo em que a criança e o adolescente passam no ambiente escolar deve ser o mais agradável possível. Desta forma, será, ao mesmo tempo, agradável para o educador a realização de sua profissão, e possíveis doenças ocupacionais decorrentes de uma rotina estressante poderão ser evitadas, tais como HAS (hipertensão arterial sistêmica), distúrbio de voz, síndrome de *Burnout*, exaustão emocional, estresse e depressão.

É papel de toda a sociedade contribuir para uma melhora no quadro educacional no país. É necessário fazer valerem as leis, e principalmente, entender que a violência apresentada pelos alunos agressivos não deve ser combatida com mais violência e autoritarismo, mas sim, com medidas educativas e eficazes.

Referências

ABIGAIL DE SOUZA, Maria; FERNANDES DE CASTRO, Rebeca Eugênia. *Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n2/10.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

ARLINDO, Jaqueline Martins Arlindo. *O professor diante da agressividade e falta de limites na sala de aula*. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-277-TC.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BAIÃO, Lidiane de Paiva Mariano; CUNHA, Rodrigo Gontijo. *Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura*. Belo Horizonte: Revista Formação Docente. vol. 5, n o 1. 2013.

BARBOSA DE FRANÇA, Thaís Lorena; FERREIRA DE MELO, Jácia Kaline; LIMA, Lílian Felizardo; OLIVEIRA, Andressa Cristina Batista de Lacerda; ROSENDO DA SILVA, Richardson Augusto. *Síndrome de Burnout: características, diagnósticos, fatores de risco e prevenção*. RECIFE: Revista de enfermagem UFPE. 2014

BARRETO. Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernardete Angelica. *Professores do Brasil: impasses e desafios*.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

CHARLOT, Bernard; ...MIN, Jean-Claude (Coords.). *Violences à l'École et à l'État des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHRISTOPHORO, Rosângela; W Aidman, Maria Angélica Pagliarini. *Estresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Estado do*. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/view/2505/1675>> . Acesso em: 05 set. 2017.

DANELUSSI, Déborah Pereira; LOOSE, Janaina Teodósio Travassos; MEL, Lucimeire Vieira Rigonato da Silva; REGADALI FILHO, Alvaro; SILVA DOS ANJOS, Quesia. *Os Desafios dos Educadores do Século XXI: Ensinar Com Alegria e Criatividade*. Disponível em: <http://facsao paulo.edu.br/media/files/35/35_1391.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

DAY, Nancy. *Violence in schools - learning in fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio Moral na Escola*. Porto Alegre, 1998.

DUARTE, Maria Elisabete; LINO, André; MARTINS Carla; SIMÕES, ANA. *A Influência dos Mídia na Quantidade de Comportamentos Agressivos em Crianças*. Disponível em: <http://www.psicologianaactualidade.com/upload/Trabalho_MetodosII_Midia_e_Agressividade.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

ELSEN, Ingrid; FLORIANO, Cristiano José; PRÓPERO, Elisete Navas Sanches; SANCHES, Elizabeth Navas; SGROTT, Bruna Cristina. *Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Santa Catarina: Psicologia argumento. 2011.

FUENTES, André. *Salário dos professores brasileiros está entre os piores do mundo*. Disponível em:
<<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo/>>.
Acesso em: 05 set. 2017.

G1. GLOBO. *Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores*. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/08/pesquisa-poe-brasil-em-topo-de-ranking-de-violencia-contraprofessores.html>>. Acesso em: 03 set. 2017.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. *A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes*. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100014>. Acesso em: 05 set. 2017.

GONÇALVES, Josiane Peres. *Um estudo sobre a manifestação da agressividade em crianças na educação infantil*. Disponível em:
<http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/115_138.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

GONÇALVES, Josiane Peres. *A falta de limites em crianças da educação infantil segundo a perspectiva das professoras*. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-422-04.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MACHADO, Laêda Bezerra; SOARES, Michelle Beltrão. *Violência contra o professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno. Disponível em:* <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20_3139_texto.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS; TEIXEIRA, Anísio. *Talis: Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem.* Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

MORO, Leticia Gonçalves Borin. *Reflexos da violência doméstica na escola: um desafio para o gestor escolar.* Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2960/Moro_Leticia_Goncalves_Borin.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 set. 2017.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord). *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.* Brasília: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Adalberto Henrique da Cunha; PEREIRA, Auricélia Lopes. *Agressões e violência contra professores nas escolas públicas.* Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9788/1/PDF%20-%20Adalberto%20Henrique%20da%20Cunha%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; JACOMINI, Márcia Aparecida. *Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

PEREIRA, Kátia dos Santos. *Violência contra professores nas escolas*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/acamara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016-7221_violencia-contra-professores-nas-escolas_katia-pereira-1>. Acesso em: 04 set. 2017.

RODRIGUEZ DA LUZ, Iza. *Agressividade na primeira infância: Um Estudo a partir das Relações Estabelecidas pelas Crianças no ambiente familiar e na Creche*. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YH7Z/iza.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 set. 2017.

ROSA, Simone Medianeira; VESTENA, Rosemar de Fatima. *O professor e sua valorização profissional*. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4741.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

SALLES, Ferreira Maria Leila; VALE; Feitosa Fernanda. *Violência na escola: a concepção de professores e alunos*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/848_432.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

SANTOS, Ellen Fernanda. *Agressividade infantil: possíveis causas e consequência*. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Yf48IJWnyPJPMiC_2013-5-13-12-34-40.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

SINPRORS. *Violência contra os professores*. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/cepep/Violencia_contra_os_professores.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa; G1. GLOBO. *Brasil é n. 1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>>. Acesso em: 05 set. 2017.